

**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO
“HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA”**

**CENTRO DE ESTUDIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
CECES**

FUNDAMENTOS DE UN SISTEMA DIDÁCTICO DEL INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS CENTRADO EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

**Tesis presentada en opción al grado científico
de Doctor en Ciencias Pedagógicas**

Autor: MSc. Juan Silvio Cabrera Albert

**Tutoras: Dra. Gloria Fariñas León
Dra. Teresa Díaz Domínguez**

**Pinar del Río
2004**

Resumen

Ante la necesidad de continuar perfeccionando la enseñanza del Inglés con Fines Específicos (IFE) en nuestro país, a partir de una mayor consideración del alumno como principal protagonista del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, el autor de la presente tesis, apoyado en concepciones pedagógicas renovadoras, propone centrar el proceso docente- educativo de esta Disciplina en el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes como vía para personalizar las influencias educativas y potenciar su formación integral como futuro profesional.

En tal sentido, se asumen los estilos de aprendizaje como criterio vertebrador y dinamizador de los componentes personales y no personales del proceso, presuponiendo no solo el uso de métodos como el práctico- consciente con enfoque comunicativo centrado en tareas y el de proyectos, sino también la integración de habilidades lingüísticas y habilidades conformadoras del desarrollo personal, todo ello en función de tres aprendizajes básicos para la formación del futuro profesional: aprender a comprender, aprender a organizar el tiempo y aprender a convivir con los demás.

Para introducir el sistema didáctico en la práctica se propone una metodología concebida sobre la base de un conjunto de acciones que permitan a los interesados (a nivel personal o institucional) orientarse de manera coherente y eficiente en la transformación del objeto de estudio.

Tanto el sistema didáctico como la metodología propuesta para su implementación en la práctica son validados en la tesis a través del criterio de expertos.

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento a mis dos tutores, la Dra. Gloria Fariñas León y la Dra. Teresa Díaz Domínguez por haberme conducido durante todo el proceso de investigación con sabiduría y también con mucho afecto y ternura haciendo que pudiera disfrutar con beneplácito el difícil camino de hacer ciencia; por el carácter siempre vivencial y desarrollador de sus enseñanzas, por haberme ayudado a entretejer verdades en torno a un tema tan difícil como el aprendizaje humano y tender puentes entre la Psicología Educativa y la Didáctica.

A la MSc. Fidelina Castillo Morales, las doctoras Martha Arroyo Carmona y Alina Martínez González, a mis demás entrañables compañeros de trabajo del Departamento de Idiomas y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la UPR, por el apoyo siempre sincero e incondicional, en particular a Amarilis León y Tomaza Cruz por la revisión exhaustiva de la tesis.

A la máxima dirección de mi Universidad, al Dr. Gil Ramón González González por haber dedicado parte de su tiempo cada mes a interesarse por la marcha de la investigación y las condiciones imprescindibles para llevarla a cabo. A los miembros del Centro de Estudio de Ciencias de la Educación Superior, en especial a la Dra. Mercedes González y al Dr. Lázaro Márquez, por el asesoramiento científico y por estimular mi desarrollo investigativo y la coherencia de esta obra aun no acabada.

A Aracelis Sainz, José Otero, Maggie Jo StJohn, Silvia Oliva, Fernando Cerezal, Lina Sierra, Conrad Gleber, Maria Elena Castillo, Yom Shamash, Hilary Spicer, Gary Confesore, Joyce Kincannon y todos aquellos que confían en mi condición (aun incipiente) de investigador y buen aprendiz. A la profesora Chris Martin, por aquel taller maravilloso e inolvidable de diciembre de 1995, del que floreció mi interés y fascinación por el tema de los estilos de aprendizaje. También a los doctores Isora Enríquez, M. Dolores Corona, Rafael Rodríguez Beltrán, Heidy Trujillo, Angelina Roméu, Fátima Addine, Alva Barnett, Charles Brown, Elizabeth Gatbonton y Norman Segalowitz por las interesantes jornadas de debate y reflexión sostenidas muchas veces de manera informal, pero siempre en un clima jovial, amistoso y desarrollador en torno al objeto de estudio.

A la Asociación de Pedagogos de Cuba, en especial a la Dra. Lidia Turner por su “pedagogía de la ternura”, a Tomás Castillo por brindarme el espacio de la APC para encauzar mi desarrollo personal y el del Grupo de Investigación de la Comprensión y el Aprendizaje que dirijo.

A mis alumnos de ayer, de hoy y de mañana, a quien debo y deberé siempre mi condición de educador, éste y cualquier otro intento por tratar de ser mejor profesor.

Dedicatoria

A mi madre, por haberme inculcado la pasión por el arte de enseñar, por su lucidez al señalarme el camino del mejoramiento humano, por incentivarme el amor por la vida como una aventura para aprender. A mi padre, a mi pequeña princesa de 5 años y a mi querida esposa, también a sus adorables padres, a todos ellos, por haber estimulado con su cariño y confianza mis potencialidades y haber creado condiciones para que yo lograra encauzar en estos años mis aspiraciones profesionales.

A todos aquellos que aprecian y valoran la magia que encierra el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje para la transformación cualitativa de la educación, la atención a la diversidad y el crecimiento personal de nuestros estudiantes.

TABLA DE CONTENIDO.

| | Pág. |
|---|------|
| Resumen | |
| Introducción | 1 |
| Capítulo I. Referentes teórico- metodológicos para una enseñanza del Inglés con Fines Específicos centrada en los estilos de aprendizaje. | 7 |
| 1.1 El aprendizaje como centro de atención de la metodología contemporánea de lenguas extranjeras. Importancia didáctica de los estilos de aprendizaje. | 7 |
| 1.2 Los estilos de aprendizaje como objeto de estudio de la investigación educativa. | 16 |
| 1.2.1 Antecedentes históricos y definición actual del concepto. | 16 |
| 1.2.2 Clasificación de los estilos de aprendizaje | 19 |
| 1.3 Los estilos de aprendizaje vistos en el marco de una concepción holística del aprendizaje. | 24 |
| Conclusiones parciales del capítulo I. | 28 |
| Capítulo II. Caracterización del objeto de estudio y constatación empírica del problema. | 29 |
| 2.1 El proceso de perfeccionamiento de la enseñanza del IFE en los Centros de Educación Superior de Cuba, incluida la Universidad de P. del Río. | 29 |
| 2.2 Estado actual de la enseñanza del IFE en la Universidad de Pinar del Río. | 35 |
| 2.3 Constatación empírica del problema científico. | 39 |
| 2.3.1 Encuesta aplicada a los profesores de IFE de la UPR. Análisis de los resultados. | 39 |
| 2.3.2 Entrevista realizada a los jefes de las diferentes disciplinas a nivel Departamental. Análisis de los resultados. | 40 |
| 2.3.3 Análisis de los materiales docentes y de las observaciones a clases realizadas. | 41 |
| 2.3.4 Encuestas a estudiantes. Análisis de los resultados. | 43 |
| Conclusiones parciales del capítulo II | 45 |

| | |
|--|------------|
| Capítulo III. Sistema didáctico para una enseñanza del IFE centrada en los estilos de aprendizaje. | 46 |
| 3.1 Fundamentos teóricos del sistema didáctico. | 46 |
| 3.2 Propuesta de un sistema didáctico del IFE centrado en los estilos de aprendizaje. | 51 |
| 3.2.1 Los componentes personales del sistema. | 52 |
| 3.2.2 Los componentes no personales del sistema y sus relaciones. | 54 |
| 3.2.2.1 El problema, objeto y objetivo. | 55 |
| 3.2.2.2 Los contenidos. | 56 |
| 3.2.2.3 El redimensionamiento de los métodos. | 72 |
| 3.2.2.4 Las formas y los medios | 81 |
| 3.2.2.5 La evaluación | 85 |
| 3.3 Las relaciones entre los componentes del sistema y sus dimensiones. | 87 |
| Conclusiones parciales del capítulo III. | 91 |
| Capítulo IV. Propuesta de una metodología para la introducción del sistema didáctico en el proceso de enseñanza- aprendizaje del IFE en la UPR. | 92 |
| 4.1 Exigencias metodológicas a tomar en cuenta para la introducción del sistema didáctico propuesto en la práctica educativa. | 92 |
| 4.2 Metodología para introducir el sistema didáctico en la práctica educativa. | 95 |
| 4.3 Consulta a expertos sobre los fundamentos del sistema didáctico y la metodología para su aplicación práctica. | 102 |
| 4.4 Valoración de los resultados derivados del pilotaje del sistema didáctico en el proceso docente- educativo de la UPR. | 107 |
| Conclusiones parciales del capítulo IV | 115 |
| Conclusiones | 116 |
| Recomendaciones | 118 |
| Bibliografía | |
| Anexos | |

INTRODUCCIÓN

Para el sistema educacional cubano, el fin del siglo XX y el comienzo de un nuevo milenio ha devenido, sin dudas, período de grandes transformaciones como resultado de un continuo proceso de perfeccionamiento de más de tres décadas, que ha comprendido a todos los subsistemas de educación, incluido el nivel superior.

Muestra fehaciente de ello lo constituye el nivel de ordenamiento docente y uniformidad alcanzado en los últimos años en la enseñanza del **Inglés con Fines Específicos (IFE)**, en cuyo desarrollo ha incidido favorablemente la política lingüística del país y el desarrollo investigativo logrado en este campo.

La introducción a principios de los 90 en los planes de estudio de una estrategia integral dirigida a garantizar un tránsito estructurado del estudiante no- filólogo hacia la utilización de la lengua extranjera como instrumento de estudio y trabajo (Corona D., 1988), y la puesta en práctica de un número cada vez mayor de alternativas didácticas elaboradas en el país sobre la base de un enfoque comunicativo (Sardiñas M., 1993; Alfonso M., 1997; Enríquez I., 1997; Trujillo H., 1999 y Díaz G., 2000), son tal vez los ejemplos más ilustrativos de la renovación cualitativa de esta enseñanza en estos años.

Paradójicamente, y a pesar del progreso conceptual experimentado en la enseñanza de esta Disciplina a nivel nacional, ni el perfeccionamiento del diseño curricular, ni de los procedimientos metodológicos o materiales docentes, han sido suficientes en todos los casos, para alcanzar los resultados esperados (Alegret V., 1996). Así al menos lo demuestran los bajos resultados alcanzados por la Universidad de Pinar del Río durante la última inspección del MES a esta institución (marzo 2003), con la cual quedó evidenciada la necesidad de continuar introduciendo cambios en la concepción de esta Disciplina en aras de lograr los objetivos trazados.

Tal y como muestran las tendencias más renovadoras en el campo de la Metodología de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras y la propia Didáctica General, para lograr una transformación cualitativa de la práctica escolar, se hace

necesario que los docentes e investigadores presten mayor atención al estudio y comprensión del proceso mismo de aprendizaje y en particular al conjunto de factores relacionados con la personalidad del alumno que influyen en la efectividad de dicho proceso, entre los que ocupan un lugar importante los estilos de aprendizaje (Hutchinson T. y Waters A., 1987; Richards J, 1995; Brown P.C., 1995).

Desafortunadamente y contrario al desarrollo investigativo alcanzado en el mundo en torno a esta temática en los últimos 30 años (principalmente a través de la Psicología Educativa), los estilos de aprendizaje aún son desestimados en la concepción didáctica actual de la Disciplina de IFE en nuestro país, presentándose para la mayoría de los profesores como un concepto confuso y superfluo, cuya consideración y tratamiento en el marco del proceso docente-educativo aún resulta difícil para ellos, por no contar muchas veces con un marco teórico referencial que les brinde instrumentos de análisis y reflexión, en los que puedan hallar respuestas a interrogantes que todos los docentes nos hacemos:

¿Cómo aprenden mis alumnos? ¿Por qué aprenden cuando aprenden? ¿Por qué a veces no consiguen aprender al menos en el grado en que me había propuesto? ¿Por qué en el caso de dos estudiantes de la misma edad, del mismo ambiente socio-cultural y con similares capacidades intelectuales, ante una misma situación de aprendizaje y dentro de un mismo contexto, uno aprende y el otro no? ¿Por qué un mismo método de lectura utilizado por el mismo profesor puede ser causa de fracaso, frustración e incluso rechazo para algunos alumnos, mientras para otros puede resultar un método excelente? ¿Por qué el rendimiento de unos aumenta cuando trabajan en equipo mientras otros necesitan del silencio y del trabajo individual para rendir al máximo?

Sin dudas, esta insuficiencia en la concepción didáctica de la Disciplina de IFE, limita en gran medida la efectividad del proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera y en especial, la incidencia de éste en la formación integral de la personalidad del futuro profesional.

Lo expresado hasta aquí nos ha inducido a plantear como **problema científico** de la presente investigación el referido a las limitaciones teóricas y prácticas que afrontan

los profesores de Inglés con Fines Específicos en el marco del proceso docente-educativo de esta Disciplina para potenciar el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios en virtud de la formación integral de su personalidad.

Se precisa como **objeto de estudio** de esta investigación el proceso docente-educativo del Inglés con Fines Específicos para estudiantes universitarios de carreras no- filológicas de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.

Del problema expuesto se deriva el **objetivo general** de esta tesis consistente en fundamentar un sistema didáctico del Inglés con Fines Específicos que potencie el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes a partir de una metodología para su implementación en la práctica educativa.

Como **campo de acción** se asume el proceso docente- educativo del Inglés con Fines Específicos centrado en los estilos de aprendizaje.

En nuestra investigación partimos de las siguientes **ideas a defender**:

Un sistema didáctico del Inglés con Fines Específicos dirigido a estudiantes universitarios no- filólogos ha de asumir los estilos de aprendizaje como eje vertebrador que dinamice los principales componentes del proceso docente-educativo (personales y no personales) en aras de incidir significativamente en el desarrollo integral de la personalidad del futuro profesional.

Un proceso docente- educativo del IFE centrado en los estilos de aprendizaje ha de considerar un sistema de conocimientos, habilidades y valores que vaya mas allá del desarrollo lingüístico de los estudiantes y trascienda en la configuración de su personalidad, a la vez que potencie métodos de aprendizaje favorecedores de la implicación afectiva y su protagonismo en la búsqueda del conocimiento.

Como **tareas de la investigación** se realizaron:

1. Establecimiento de las bases teóricas conceptuales de la investigación a través del análisis de las tendencias actuales en la metodología de la

enseñanza de lenguas extranjeras, la didáctica general y las teorías de los estilos de aprendizaje

2. Caracterización del objeto de estudio y constatación empírica del problema.
3. Establecimiento de los fundamentos teóricos de un sistema didáctico del IFE centrado en los estilos de aprendizaje.
4. Estructuración del sistema didáctico sobre la base de sus componentes personales y no personales y sus relaciones.
5. Concepción de una metodología para la introducción del sistema didáctico propuesto en el proceso docente- educativo del IFE en la UPR.

En la selección de los **métodos** se consideraron el carácter teórico y práctico de la investigación, los objetivos y tareas planteadas para su realización, por lo que se incluyeron métodos de corte teórico y empírico. Se parte del método dialéctico para:

- Analizar en el objeto y el campo, los componentes sus relaciones y contradicciones.
- Hacer un análisis objetivo y concreto del proceso de enseñanza-aprendizaje del IFE y descubrir el conjunto de conexiones inherentes al mismo, en su movimiento y desarrollo propios.
- Conformar un sistema didáctico del IFE centrado en los estilos de aprendizaje.
- Integrar otros métodos utilizados.
- Estudiar las transiciones del proceso entre sus diversos aspectos y contradicciones y en las distintas fases que se manifiesta.

Sobre la base del método dialéctico se utilizaron otros como el **método histórico**, para analizar las principales tendencias didácticas en la enseñanza del IFE en el mundo y en Cuba, y los distintos enfoques metodológicos en el estudio de los estilos de aprendizaje, además del **método sistémico** para abordar la nueva propuesta como un sistema mediante la determinación de sus componentes, sus relaciones causales y funcionales, así como para modelar el proceso docente- educativo del IFE, fundamentando el lugar de los estilos de aprendizaje en él.

Entre los **métodos empíricos** se aplicó la **revisión documental** para obtener información acerca del objeto de investigación. Se consideró el criterio de diversos autores que han trabajado el tema y los resultados alcanzados. Igualmente fue aplicado para el análisis de los antecedentes y tendencias en la enseñanza del IFE a nivel nacional e internacional. Para caracterizar el proceso docente- educativo del IFE en la Universidad de Pinar del Río se utilizaron los métodos de **observación**, de **entrevista** y la **encuesta**, esta última aplicada no solo para diagnosticar el estado actual del proceso sino también para conocer el criterio de los especialistas acerca del sistema didáctico y la metodología propuesta para su introducción en la práctica.

Como **métodos estadísticos** se emplearon la **prueba de comparación de proporciones** en el procesamiento de los datos referidos a la caracterización del estado actual de la enseñanza del Inglés con Fines Específicos en la Universidad de Pinar del Río y el **método Delphy** para el procesamiento de la información derivada de la consulta a expertos.

La investigación parte en sus bases y fundamentos teóricos de las concepciones sobre enseñanza desarrolladora de un grupo importante de autores cubanos (Fariñas G., 1995; Díaz T., 1998; Dolores C., 1997; Álvarez C., 1995; Silvestre M., 1999; Zilberstein J., 2000, Castellanos D et al., 2001), los enfoques de Hutchinson T. y Waters A. (1987) y Díaz G. (2000) sobre la enseñanza del Inglés con Fines Específicos, así como de los estudios de Dunn R. y K. (1978), Kolb D. (1984), Schmeck R. (1988) y Williams V.L. (1988) sobre los estilos de aprendizaje.

Novedad científica. La investigación está dirigida al perfeccionamiento del proceso docente- educativo del IFE. Independientemente de que existen intentos pedagógicos que han antecedido a la propuesta, por primera vez se concibe un sistema didáctico del IFE que proponga contribuir al desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje y que sea viable para ser aplicado en la práctica educativa de la UPR o en cualquier otro CES cubano.

Aporte teórico. Se ofrecen los fundamentos teóricos de un sistema didáctico en el que se enfatiza la dimensión desarrolladora del proceso de enseñanza- aprendizaje

del IFE sobre la base del conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje. El autor logra sistematizar desde un enfoque holístico el propio concepto de estilos de aprendizaje. Como **aporte práctico** se pone a disposición de los profesores de IFE (a nivel institucional o personal) una metodología para introducir en la práctica el sistema didáctico, la cual incluye un programa de la asignatura Inglés II y varios instrumentos de diagnóstico para caracterizar los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Los resultados de esta investigación han sido presentados en los siguientes eventos:

- **III Taller Científico Internacional “Aprendizaje y Desarrollo Personal”**, Enero 2004, Pinar del Río.
- **II Foro Académico sobre Educación Superior y Media Superior**, Agosto 2003, Cuautitlán, México.
- **XIII Encuentro de Profesores de Lenguas**, Junio 2003, Universidad de Alcalá, España
- **II Taller Científico Internacional “Comprensión, Comunicación y Aprendizaje”**, Febrero 2003, P. del Río.
- **III Conferencia Internacional “Lengua, Comunicación y Desarrollo”**, Junio del 2002, Pinar del Río.
- **Foro Académico sobre Educación Superior y Media Superior**, Marzo del 2002, Cuautitlán, México.
- **IX Seminario Científico sobre la calidad de la educación: intercambio entre profesionales norteamericanos y cubanos**, Febrero del 2002, Matanzas.
- **I Encuentro Internacional de Didáctica de la Educación Superior**, Junio del 2001, P. del Río.
- **VII Seminario científico sobre la calidad actual de la educación: experiencias entre profesionales norteamericanos y cubanos**, Febrero 2000, Santiago de Cuba.

Asimismo han sido publicados en:

- **Estilos de aprendizaje y habilidades conformadoras del desarrollo personal: ¿pares o nones?** en *Aprendizaje y Perfeccionamiento Escolar*, Monografía publicada por la Universidad de Alcalá de Henares, 2004, Madrid
- **La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje**, en *Comprensión y aprendizaje escolar*, Monografía publicada por la Universidad de Alcalá de Henares, 2003, Madrid. En su versión digital publicada en Internet por <http://www.monografias.com>
- **Por un enfoque metodológico más humanista y desarrollador del Inglés con Fines Específicos** en *Actas de la III Conferencia Internacional “Lengua, Comunicación y Desarrollo*, Biblioteca Virtual del MES, ISBN: 959-16-0243- X
- **Una alternativa para la enseñanza comunicativa del Inglés con Propósitos Académicos**, en *Encuentros*, Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas, No. 8, Diciembre 1999, Madrid.
- **Los estilos preferidos de aprendizaje del adolescente cubano: un estudio en población pinareña** en *Memorias del VI Seminario científico acerca de la calidad de la educación*, Febrero 1999, Nebraska.

CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICO- METODOLÓGICOS PARA UNA ENSEÑANZA DEL INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS CENTRADA EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE.

El presente capítulo tiene como objetivo valorar entre las tendencias históricas y actuales en el campo de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras y la didáctica general, aquellas concepciones que conceden especial importancia al aprendizaje como proceso, al alumno como su principal protagonista y a los estilos de aprendizaje como uno de los factores que influyen en su desempeño. En particular, se analizan los diferentes puntos de vista de los autores acerca del valor didáctico que encierra el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje en el marco del proceso docente- educativo, además de profundizar en aquellas teorías que nos permitan arribar a una conceptualización de los estilos, que se corresponda con el enfoque de aprendizaje que defendemos en nuestra investigación.

1.1 El aprendizaje como centro de atención de la metodología contemporánea de lenguas extranjeras. Importancia didáctica de los estilos de aprendizaje.

El análisis de las tendencias históricas que han marcado el desarrollo de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel internacional, muestra el creciente interés entre los didactas e investigadores en este campo, de alejarse cada vez más de los modelos puramente instructivos para centrarse en el estudio y comprensión del propio proceso de aprendizaje. La idea detrás de este movimiento es bien clara: cualquier intento por perfeccionar la enseñanza de lenguas en aras de lograr mayor efectividad en la misma, tiene que transitar irremediamente por una mejor, más clara y exhaustiva comprensión del aprendizaje, y de lo que va a ser aprendido (Valcárcel M. & Verdú M.J., 1996; Rodgers T., 2000; Hernández F., 2001).

“En la enseñanza de lenguas,- ha señalado Rivers W.M. (1994),- ha existido la tendencia a creer que se sabe mucho sobre lingüística pero realmente se ha pasado por alto el preocuparse por cómo el alumno aprende. En la actualidad, la tendencia que se viene marcando desde las metodologías humanistas es moverse hacia

modelos de enseñanza y aprendizaje más abiertos, donde se le preste más atención al sujeto que aprende”¹.

Distante cada día más de aquellos tiempos caracterizados por la búsqueda del “método ideal” a partir del cual se pudieran resolver todos los problemas que se presentan durante el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera, hoy la mayoría de los profesores de idiomas reconocemos (al menos a nivel conceptual), que la enseñanza de idiomas no es estática ni fija en el tiempo sino por el contrario un proceso dinámico e interactivo donde el método que utiliza el profesor es el resultado de los procesos de interacción entre el profesor, los estudiantes, las actividades didácticas en su relación con el contexto, las políticas educativas y las actitudes hacia el aprendizaje de idiomas. La búsqueda por tanto, no es ya por el método ideal sino por aquellas actividades de aprendizaje que mejor funcionan para los estudiantes, dentro de un contexto particular específico.

Desde esta visión contemporánea hacia la enseñanza de lenguas extranjeras, a la que, sin dudas, contribuyó el auge y proliferación del enfoque comunicativo, especial atención ha merecido la consideración por parte del profesor de las llamadas “diferencias individuales” de los estudiantes. Moskowitz G. (1978), por ejemplo, clamaba por revolucionar la concepción tradicional de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras sobre la base de la consideración del alumno como polo activo del proceso de enseñanza- aprendizaje.

“El aprendizaje de una lengua extranjera, -señalaba este autor,- ha de contribuir significativamente al desarrollo personal de los estudiantes, su autodescubrimiento, introspección, autoestima, la potenciación de sus fortalezas y cualidades positivas, y para ello resulta imprescindible partir del autoconocimiento del alumno, seleccionar contenidos que se relacionen con los sentimientos, la experiencia, la memoria, las expectativas y aspiraciones, las creencias, los estilos de aprendizaje, los valores, las necesidades y fantasías de este”².

¹ Rivers, W. M. (1992) **Teaching Languages in College: Curriculum and Content**, Oxford University Press, p. 12.

² Moskowitz G. (1978) **Caring and Sharing in the Foreign Language Class, A Sourcebook on Humanistic Techniques**, Newburg House Publishers, Inc., p. 14.

Diller K. C. (1978) por su parte, llamaba la atención sobre este mismo hecho al afirmar que la mayoría de las metodologías de enseñanza de lengua son universalistas, asumiendo que todas las personas aprendemos la lengua básicamente de la misma forma. Sin embargo, como mismo ha sido importante hablar de los diferentes biotipos, es importante también reconocer que hay diferentes tipos de cerebro y que las personas somos tan diferentes dentro de nuestras cabezas como fueros de ella.

En su obra *Psychology in Foreign Language Teaching* (1981), McDonough S. reconoce que las características individuales de los estudiantes pueden relacionarse directa o indirectamente al éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera, así por ejemplo, la motivación puede estar directa y positivamente relacionada, de modo que cuanto mayor sea el nivel de motivación del estudiante, con más voluntad trabajaría y mucho más permitiría el buen aprendizaje. La variable de los estilos de aprendizaje por otro lado, puede estar indirectamente relacionada, toda vez que es posible que su conexión con el logro escolar se deba al resultado de la correspondencia favorable o no con la metodología del profesor.

También Sheerin S. en *Self Access* (1989), reconoce que los estudiantes son individuos con necesidades, estilos e intereses diferentes y estas diferencias deben ser tomadas en cuenta para lograr en ellos un aprendizaje más efectivo de la lengua extranjera. “La evidencia de que existen diferencias psicológicas, por ejemplo, en cuanto a las habilidades, aptitudes y estilos de aprendizaje, de personalidad y motivacionales, - señalaba este autor, -constituye tal vez la razón más importante para introducir en alguna medida la instrucción individualizada en el campo de las lenguas extranjeras”³.

Para otro autor, Rodgers T. (1989) la “individualización” de la enseñanza de las lenguas extranjeras resulta un proceso impostergable, el cual exige ante todo reconocer que:

³ Sheering S. (1989) **Self Access**, Oxford University Press, p. 21.

1. los estudiantes tienen diferentes necesidades, estilos de aprendizaje e intereses.
2. los profesores tienen diferentes habilidades, estilos e intereses.
3. las estrategias y actividades individualizadas de enseñanza- aprendizaje son aquellas diseñadas para anticipar y responder a esas diferencias.
4. las diferencias individuales observadas son de muchos tipos: se pueden diseñar estrategias y actividades para acomodar estas diferencias a muchas formas diferentes de enseñar.

Richards J. (1985), por su parte, reconoce la enseñanza de lenguas es un asunto complejo, que incluye varias dimensiones: la sociocultural, la lingüística, la psicolingüística, así como la curricular e instructiva; por eso la planificación de un programa efectivo de lengua merita la consideración de factores que vayan más allá del mero contenido y la presentación de los materiales de enseñanza: factores socioculturales, estilos de enseñanza y aprendizaje, factores relacionados con el estudiante (aptitudes, intereses, hábitos de aprendizaje, etc.); y de las características de programa (grado de preparación de los profesores, validez del plan de estudio y sistema de evaluación).

“La implementación exitosa de un programa de lengua, -ha señalado este autor,- puede depender de cuán bien este se adecue a las expectativas, estilos de aprendizaje y los valores de los estudiantes. No es una condición cultural universal por ejemplo, que los estudiantes deban ser verbales y comunicativos en la clase. Las actividades y procedimientos usados en los métodos contemporáneos como el *Counseling Learning*, la *Enseñanza Comunicativa de Lenguas* y el *Silent Way*, toman en cuenta el estilo específico occidental de comportarse en el aula, lo que puede provocar inconformidad en otros contextos”⁴.

Ya en los años 90 autores como Lightbown P. y Spada N. al analizar en su obra *How languages are learned* (1991) los factores que afectan el aprendizaje de la lengua extranjera destacan que “aunque el estudio de factores como la inteligencia, las aptitudes, la personalidad, la motivación, las actitudes, los estilos de aprendizaje

⁴ Richards, J. C. (1985) **The Context of Language Teaching**, Cambridge University Press, p.14.

y la edad, no resulta fácil, debido entre otras causas, a la carencia de definiciones y métodos para medir las características individuales, se sabe que en clases un profesor que tome en cuenta por ejemplo, la personalidad y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, puede llegar a crear un ambiente de aprendizaje en el que virtualmente todos aprenderían con éxito la lengua extranjera” (Lightbown P. y Spada N., 1991: 40).

De vital importancia para la conceptualización de una concepción humanista de la enseñanza de lenguas resulta el trabajo de Stevick E. *Humanism in Language Teaching* (1990), en el cual el autor aborda cómo los diferentes enfoques y métodos para la enseñanza de lenguas que se han sucedido históricamente o que coexisten en la actualidad, ponen énfasis en 5 aspectos que reflejan la naturaleza y dimensión humana del individuo: los sentimientos, las relaciones sociales, la responsabilidad, el intelecto y la autorrealización.

Digno de mencionar entre los autores que mayor importancia le han atribuido a la consideración de las diferencias individuales en la efectividad del proceso de enseñanza- aprendizaje de las lenguas extranjeras, es Segalowitz N., en cuya obra *Individual Differences in Second Language Acquisition* (1998), se sistematizan los aportes hechos por teóricos como Altman H. (1980), Skehan P. (1991), Larsen-Freeman D. y Long M. (1991), y Ellis R. (1994) acerca del tema y en la que se refiere en detalle a lo que considera las dimensiones de las diferencias individuales que mayor relevancia han merecido en la literatura: la edad, las aptitudes, la motivación, los estilos de aprendizaje, las creencias, los estados afectivos y la personalidad.

En el marco de estas concepciones actuales en las que se reconoce la importancia de tomar en cuenta las diferentes características personalológicas del alumno en el marco del proceso docente educativo, algunos autores destacan de forma particular la gran importancia que para la efectividad del proceso y el crecimiento personal del estudiante, tiene el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje.

Considerado uno de los pilares fundamentales del “aprender a aprender”, el conocimiento de los estilos de aprendizaje es valorado por autores como Stouch C.

(1993), como una de las principales vías que tendría el estudiante para ampliar potencialmente sus formas de aprender y poder adaptarse mejor a uno u otro método de enseñanza.

Para Nunan D. (1991) la investigación sobre los estilos cognitivos ha tenido grandes implicaciones para la metodología al brindar evidencias que sugieren que el acomodar los métodos de enseñanza a los estilos preferidos de los estudiantes, puede traer consigo una mayor satisfacción de estos y también mejora en los resultados académicos.

A decir de otra reconocida estudiosa del tema, Oxford R. (1992), "los estilos y estrategias de aprendizaje sobresalen entre las variables más importantes que influyen durante el aprendizaje de lenguas extranjeras y en la actuación de los estudiantes; de ahí que sea necesario continuar la investigación en este sentido, para determinar el papel exacto de los estilos y estrategias, pero incluso en este nivel de comprensión, podemos afirmar que los profesores necesitan concientizarse más, tanto con los estilos como las estrategias. Los profesores pueden ayudar a sus estudiantes concibiendo una instrucción que responda a las necesidades de la persona con diferentes preferencias estilísticas y enseñándoles a la vez cómo mejorar sus estrategias de aprendizaje"⁵.

Particular significado le es atribuido al conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje en el contexto del llamado **Inglés con Fines Específicos**, una instrucción reconocida desde el punto de vista didáctico por estar diseñada para satisfacer las necesidades específicas del estudiante; estar relacionada en temas y aspectos con ocupaciones o áreas de estudio señaladas; ser selectiva en relación con el contenido lingüístico, y estar restringida, según se indique, a las habilidades lingüísticas incluidas (Stevens P., 1988); y que por lo general, se extiende por un período de tiempo relativamente corto; responde a objetivos institucionales o nacionales siendo incluida en sus planes y programas educacionales; demanda por la naturaleza de su contenido, la labor conjunta de especialistas del idioma y los de un campo de actividad de estudio, profesional/ laboral específico; y se destina a

⁵ Oxford, R.L. (1992) **Who Are Our Students?**, TESL Canada Journal, Vol. 9, No. 2, p. 43

adultos en los niveles medio superior, superior, o profesionales/ trabajadores en programas de adiestramiento- quienes han estudiado inglés con fines generales con anterioridad (Dudley- Evans T. y StJohn M.J., 1998).

En el marco de este enfoque particular de enseñanza de la lengua extranjera, los estilos de aprendizaje son altamente valorados por autores como Hutchinson T. y Waters A. (1987), los que en su “enfoque centrado en el aprendizaje” los consideran uno de los elementos a tener en cuenta en el “análisis de las necesidades de aprendizaje” de los estudiantes (*“learning needs”*), que contribuiría a hacer del aprendizaje de la lengua extranjera un proceso activo, desarrollador, una experiencia emocional y no solo una cuestión de conocimientos lingüísticos. “El punto de partida de toda enseñanza de la lengua, -han señalado Hutchinson y Waters- debe ser la comprensión de cómo las personas aprenden. Sin embargo, por lo general los factores relacionados con el aprendizaje son los últimos en ser considerados. Es el caso del IFE, cuyo desarrollo investigativo ha enfatizado por sobre todo el análisis de las necesidades para con la lengua. Sin embargo, la clave para una enseñanza y un aprendizaje eficiente de la lengua radica en la comprensión de la estructura y los procesos de la mente. Desafortunadamente, aún sabemos muy poco acerca de cómo la gente aprende”⁶.

En el propio campo del IFE, otros autores como Dudley-Evans T. y St John M. (2000), al respecto también refieren que “la investigación en psicología muestra que hay maneras diferentes de ver el mundo y enfocar el aprendizaje. En el contexto del IFE necesitamos activar y estimular los estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con la especialidad del estudiante, su cultura académica y profesional. Si por ejemplo, la observación y deducción son cruciales para el estilo de aprendizaje de los científicos, entonces al ayudarlos a aprender la lengua podemos contribuir a activar esos procesos” (Dudley-Evans T. y St John M., 2000: 26).

En su obra *English for Academic Purposes* (1997), Jordan R. por su parte señala a propósito del tema: “La elevación de la conciencia sobre uno mismo y sobre los demás con relación a los estilos y estrategias de aprendizaje puede constituir un

⁶ Hutchinson, T. y Waters A. (1987). **English for Specific Purpose: A learning - centered approach**, Cambridge University Press, p. 39.

paso positivo en la enseñanza del Inglés con Fines Académicos. De esta forma, los estudiantes pueden ver que no hay una única forma de aprender o lograr algo, y que unas formas pueden ser más efectivas que otras. La gran ventaja de esto estriba en que los estudiantes adquieran mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, de forma que cuando un breve curso de inglés concluya, ellos puedan continuar el proceso de forma más independiente y con mayor seguridad”⁷.

En general, al valorar las apreciaciones de los diferentes autores y las nuestras propias acerca del conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje, a través del proceso docente- educativo, podemos plantear de manera sintetizada que estos constituyen una vía efectiva para el profesor:

- Orientar mejor el aprendizaje de cada alumno y en consecuencia hacer más efectiva la selección de nuestras estrategias didácticas y estilo de enseñanza.
- Individualizar la instrucción.
- Enseñar a aprender, ayudando al alumno a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje.

Y para el alumno, poder:

- controlar mejor su aprendizaje
- optimizar su método de aprendizaje
- valorar sus puntos fuertes y débiles como alumno
- conocer en qué condiciones aprende mejor
- superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje.

Paradójicamente, y como han señalado autores como Guild B. y Garger S. (1985), las diferencias individuales (incluidos los estilos de aprendizaje), son tan reconocidas a nivel teórico como ignoradas a nivel práctico. En el caso específico de nuestro país, donde la necesidad de universalizar la educación, haciéndola extensiva a toda la población, condujo por muchos años a una tendencia homogenizadora donde los planes, programas y currículos se aplicaban a todos por igual sin considerar las

⁷ Jordan, R. R. (1997) **English for Academic Purpose. A guide and resource book for teachers**, Cambridge University Press, p. 98.

diferencias y necesidades de poblaciones heterogéneas, la atención a la diversidad deviene uno de los problemas actuales más significativos de la educación cubana en sentido general (Castellanos D. et al, 2001).

Esta problemática se torna particularmente aguda en el marco del proceso docente-educativo del IFE donde la enseñanza con frecuencia sigue en parte desconociendo al sujeto que aprende al no tomar en cuenta sus diferencias individuales y en específico, su forma particular de aprender, todo lo cual limita el carácter desarrollador del propio proceso de enseñanza- aprendizaje. “Un rasgo distintivo de madurez, - a criterio de Dolores Corona (1993),- el más importante si se aspira a ser un profesor desarrollador, es tener conciencia de que lo esencial no es lo que el profesor hace, sino lo que propicia que sus estudiantes hagan...Mucho se ha escrito acerca de la necesidad de hacer del estudiante un sujeto activo en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y hábitos si se quiere lograr un profesional independiente y creador. Sin embargo, aunque teóricamente los docentes se han preparado para ello, no siempre la actividad pedagógica en las aulas rinde los resultados esperados”⁸.

Asumir la enseñanza prestando especial atención al aprendizaje como proceso y al alumno como protagonista activo posibilita apreciar mejor las tres dimensiones del proceso docente- educativo en general: **la instructiva, la educativa y la desarrolladora**. Tal y como Álvarez C. en su *Teoría de los Procesos Conscientes* (1995), reconocemos tres procesos, cada uno de los cuales se caracteriza por tener funciones distintas, pero que se desarrollan a la vez y se interrelacionan dialécticamente en un solo proceso integrador y totalizador, que es el proceso formativo. De ahí que para que la escuela cumpla su principal función social (la formación integral de la personalidad), es necesario no solo que dote al estudiante de la cultura que lo ha precedido, lo instruya a través de una profesión, sino también que lo eduque en valores de esa cultura, y además lo desarrolle según sus facultades o potencialidades funcionales (Álvarez C, 1995).

⁸ Corona C., D. (1993) **De obligación a necesidad académica y profesional: Reflexiones en torno a la aplicación del Programa Director de Inglés en la Educación Superior**, Ponencia presentada en Pedagogía' 93, p. 2.

Por otra parte, comprendemos que en una concepción de la enseñanza desarrolladora, el docente ha de procurar conocer de manera integral al alumno y contribuir sobre todo a que este aprenda a aprender (Fariñas G., 1995, 1998, 2000; Silvestre M., 1999; Zilberstein J., 2000, D. Castellanos y otros, 2001). Como señala Silvestre M., “en la concepción y dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje, es necesario atender a los alumnos en función de los diferentes grados de desarrollo y preparación individual que estos han logrado, estimular sus potencialidades y ofrecer la ayuda requerida para el tránsito desde el nivel alcanzado hasta uno superior, contribuyendo así al desarrollo de sus potencialidades, en cuyo propósito es necesario partir del diagnóstico...Lograr en los alumnos la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo precisa de la atención del maestro. Es necesario que el escolar “descubra” cómo lo hace, ofrecerle procedimientos de apoyo para su autoaprendizaje”⁹.

También Fariñas G. y De la Torre N. (2002) insisten en que una enseñanza desarrolladora conduce necesariamente a desviar en determinada medida, la atención de los contenidos académicos específicos para centrarse en el propio aprendizaje como proceso, o sea, en el aprender a aprender. “La escuela, -señalan estos autores,- reclama cada vez más un cambio de sus objetivos educativos. El objetivo más seguro, que tiene la institución escolar para convertirse en una verdadera organización de desarrollo y el maestro para estar a la altura de este propósito, es el aprender a aprender”¹⁰.

D. Castellanos y otros reconocen que un proceso de enseñanza- aprendizaje para ser desarrollador ha de estar centrado en torno a la persona que aprende; la planificación de la enseñanza debe dar atención, necesariamente, a la diversidad de modos y estilos de aprendizaje de los estudiantes a partir de la especificidad del aprendizaje individual y del aprendizaje colectivo y cooperativo (2001).

Conscientes de la importancia de prestar mayor atención a los estilos de aprendizaje en el marco de un proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera

⁹ Silvestre, M. (1999) **Aprendizaje, Educación y Desarrollo**, Editorial Pueblo y Educación, p. 48.

¹⁰ Fariñas L., G y De la Torre N. (2002) **La otra cara del Didactismo: el síndrome del burnout. Alternativas para su abordaje**, Revista Educación N° 108, enero-abril, La Habana, p. 5.

verdaderamente desarrollador, creemos necesario profundizar en las diferentes teorías concebidas en el mundo para su estudio, en aras de dilucidar aquellos presupuestos teóricos que puedan servirnos para conformar nuestra propia propuesta didáctica.

1.2 Los estilos de aprendizaje como objeto de estudio de la investigación educativa.

1.2.1 Antecedentes históricos y definición actual del concepto.

La noción de estilos de aprendizaje (o estilos cognitivos para otros autores), tiene sus antecedentes etimológicos en el campo de la psicología. Como concepto fue utilizado por primera vez en los años 50 del pasado siglo por los llamados “psicólogos cognitivistas”, quienes incentivados por el desarrollo de la lingüística, la incipiente revolución tecnológica en el campo de la informática y las comunicaciones a partir del surgimiento de las computadoras, los descubrimientos en la ciencias neurológicas y el debilitamiento del conductismo, comenzaban por aquel entonces a prestar especial atención al hombre desde el punto de vista de la cognición. De todos, fue Witkin H. (1954, cit. por Allport G, 1965) uno de los primeros investigadores que se interesó por la problemática de los **"estilos cognitivos"**, como expresión de las formas particulares de los individuos percibir y procesar la información. Con posterioridad a los trabajos de Witkin H. sobre dependencia-independencia del campo, vieron la luz otras investigaciones referidas al tema de autores como Holzman P.S. & Clein G.S. (1954); Eriksen C.W. (1954); Golstein K. & Scheerer M. (1951); Kagan J., (1965) (cit. por Allport G., 1961) y Huteau M. (1989).

Particular sentido adquirió el estudio de los estilos cognitivos con los descubrimientos operados en el campo de la neurología durante los años 60, a partir de los trabajos de Sperry Roger (1965, cit. por Verlee L., 1995) en relación con la especialización hemisférica del cerebro, los que brindaron evidencias científicas acerca por ejemplo, del desempeño del hemisferio izquierdo del cerebro en las funciones relacionadas con el lenguaje, el razonamiento lógico, la abstracción, y del hemisferio derecho en

funciones referidas al pensamiento concreto, la intuición, la imaginación, las relaciones espaciales y el reconocimiento de imágenes, patrones y configuraciones.

Con el auge de las psicologías cognitivista y humanista en otros campos del saber y en particular la educación, los estudios desarrollados sobre los estilos cognitivos pronto encontraron eco entre los pedagogos, principalmente en países como Estados Unidos, donde desde los años 60 venía generándose un amplio movimiento de reformas curriculares que clamaban por transformaciones cualitativas en el sector, con vistas a la renovación de las metodologías tradicionales y el rescate del alumno como polo activo del proceso de enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, y a diferencia de los teóricos de la personalidad, los psicólogos de la educación, en lugar del término estilo cognitivo, comenzaron en muchos casos, a hacer uso del término **estilo de aprendizaje**, explicativo del carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar. Ello a la vez derivó en una amplia diversidad de definiciones, clasificaciones e instrumentos de diagnóstico, conformadores de los más disímiles enfoques y modelos teóricos respecto a este objeto de estudio.

Así por ejemplo, para autores como Dunn R., Dunn K. y Price G., los estilos de aprendizaje *reflejan “la manera en que los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información”*¹¹, mientras para Hunt D. E. (1979: 27), estos *“describen las condiciones bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor”*¹².

Para Schmeck R. (1982), por otra parte, un estilo de aprendizaje, *“es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante aprender, de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las*

¹¹ Dunn R., Dunn K. y Price G. (1979) **Learning Style Inventory (LSI) for Students in Grade 3- 12**, Lawrence, Kansas, Price System, p. 41.

¹² Hunt , D.E. (1979) **Learning Styles and students needs: An introduction to conceptual level**, en *“Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs”*, Reston, Virginia, p. 27.

*estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como estas últimas, ni tan general como la primera*¹³; mientras para Gregorc A. F. (1979), en cambio, estos representan *“los comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente”*¹⁴.

Para Claxton C. S. y Ralston Y. (1978) estilo de aprendizaje, *“es una forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje”*¹⁵, por su parte para Riechmann S. W. (1979), *“es un conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionados con el contexto de aprendizaje”*¹⁶.

Butler A. (1982) por su parte, al definir los estilos de aprendizaje enfatiza que estos *“señalan el significado natural por el que una persona más fácil, efectiva y eficientemente se comprende a sí misma, el mundo y la relación entre ambos, y también, una manera distintiva y característica por la que un discente se acerca a un proyecto o un episodio de aprendizaje, independientemente de si incluye una decisión explícita o implícita por parte del discente”*¹⁷.

Guild P. y Garger S. (1985) definen los estilos de aprendizaje como *“las características estables de un individuo, expresadas a través de la interacción de la conducta de alguien y la personalidad cuando realiza una tarea de aprendizaje”*¹⁸.

Para Smith R. M. (1988) los estilos de aprendizaje son *“los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje”*¹⁹, a la vez que Kolb D. (1984) incluye el concepto dentro de su modelo de aprendizaje por experiencia y lo describe como *“algunas capacidades de*

¹³ Schmeck, R. (1982) **Inventory of Learning Processes** en “Students Learning Styles and Brain Behavior”, Ann Arbor, Michigan: ERIC. Ed., p. 80.

¹⁴ Gregorc, A. (1985) **Gregorc Style Delineator**, cit. por Orlich D. & Harder R. (1995), p. 12

¹⁵ Claxton, C.S. y Ralston, Y. (1978) **Learning Styles: their Impact on Teaching**, AAHE- ERICK Higher Education, Research Report, 10, p.1.

¹⁶ Riechmann, S.W. (1979) Learning Styles: Their Role in Teaching Evaluation and Course Design, Ann Arbor, Michigan, ERIC Ed., p. 12.

¹⁷ Butler A. (1982) **Learning Style across Content Areas**, en “Students Learning Styles and Brain Behavior: Programs, Instrumentation, Research”, Virginia, p.32.

¹⁸ Guild, P. & Garger, S. (1985) **Marching to Different Drummers**, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), p. 6.

¹⁹ Smith, R. M. (1988) **Learning how to Learn**, Milton Keynes, U.K., Open University Press, p.24.

*aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio actual. Llegamos a resolver de manera característica, los conflictos entre el ser activo y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares en teorías coherentes, y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo; otras personas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella*²⁰.

Una de las definiciones más divulgadas internacionalmente en la actualidad, según Alonso C et al. (1999) es la de Keefe J. W. (1988), quien propone asumir los estilos de aprendizaje en términos de *“aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden sus ambientes de aprendizaje”*²¹.

Sin dudas, y como afirma Curry L. (1983), uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo y aplicación de la teoría de los estilos de aprendizaje en la práctica educativa, es la confusión que provoca la diversidad de definiciones que rodean al término, a lo cual se suma también la heterogeneidad de clasificaciones que abundan entre los diferentes autores.

1.2.2 Clasificación de los estilos de aprendizaje

Respecto a la clasificación de los estilos de aprendizaje, en nuestro estudio pudimos constatar la existencia de una gama versátil de clasificaciones de los sujetos respecto a sus formas preferidas de aprender, sustentadas básicamente en la consideración de dos criterios fundamentales: las formas de percibir la información y las formas de procesarla. Al profundizar más en detalle las diferentes concepciones en el estudio de los estilos de aprendizaje, saltan a la vista cuatro modelos teóricos, a criterio personal, de trascendental valor investigativo y heurístico para nuestra

²⁰ Kolb, D. (1984) **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, p. 56.

²¹ Keefe J. (1988) **Profiling and Utilizing Learning Style**, Reston, Virginia, NASSP, p.48.

investigación: los modelos de Rita y Keneth Dunn, de D. Kolb, de Ronald Schmeck. y de Linda VerLee Williams.

Además de ser uno de los primeros enfoques aparecidos en el campo de la educación acerca de los estilos de aprendizaje, el modelo propuesto por **Rita y Keneth Dunn** (1978, 1982 cit. por Orlich D., 1995), se distingue por prestar especial atención a lo que ellos dieran en llamar modalidades perceptuales, a través de las cuales se expresan las formas preferidas de los estudiantes responder ante las tareas de aprendizaje y que se concretan en tres estilos de aprendizaje: estilo visual, estilo auditivo y estilo táctil o kinestésico.

Otro enfoque muy difundido en el mundo sobre los estilos de aprendizaje a través de la obra de autores como **Linda V. Williams** (1988), es el de la mente bilateral, sustentado en el estudio acerca de la asimetría funcional del cerebro humano y que ha llegado a ser considerado por muchos investigadores uno de los hallazgos científicos más importantes que plantea el cerebro humano en la contemporaneidad (Deglin V., 1976). De ahí que el tema dejara de ser un campo reservado de los neuropatólogos y se convirtiera en objeto de estudio de fisiólogos, especialistas del crecimiento, psicólogos y también los educadores.

Para los seguidores del enfoque de la mente bilateral en la educación, las investigaciones acerca del cerebro muestran evidencias que:

1. Las dos partes del cerebro captan y transforman la realidad (información, experiencia) de manera diferente.
2. Ambos hemisferios son igualmente importantes en términos del funcionamiento del cerebro total.
3. Existen en los seres humanos una propensión a utilizar más un hemisferio que otro para determinadas funciones cognitivas (Pérez R., 1998).

Sobre la base de estas características y de la propensión de los seres humanos a utilizar un hemisferio cerebral más que otro (aún cuando existan casos de individuos que utilicen de manera integrada ambos hemisferios), los precursores de este enfoque (Verlee W. L., 1983); McCarthy B., 1987; Heller M., 1993) proponen clasificar

los estudiantes en predominantemente sinistrohemisféricos (left- brained) y los predominantemente dextrohemisféricos (right- brained).

Para estos autores, la tarea principal de la escuela moderna radica en lograr que los estudiantes "aprendan con todo el cerebro", y en consecuencia desarrollen un uso flexible de los dos hemisferios cerebrales (Kinsella K., 1995), para lo cual será necesario que los propios profesores "aprendan a enseñar con todo el cerebro", haciendo hincapié en técnicas de enseñanza que propicien el desarrollo principalmente del hemisferio derecho, no por el hecho de considerar un hemisferio más importante que otro, sino más bien por la necesidad de contribuir al desarrollo armónico de las habilidades de pensamiento de nuestros estudiantes y poder compensar el énfasis otorgado en la enseñanza tradicional a las operaciones relacionadas con el hemisferio izquierdo. Entrado los años 90 del pasado siglo, "educar con todo el cerebro" llegó a convertirse en una de las directrices básicas del nuevo paradigma contenido en la política educacional de muchos países, según publicación de la UNESCO (Osorio J., 1995).

Otro de los modelos teóricos acerca de los estilos de aprendizaje de mayor relevancia desde nuestro punto de vista es el propuesto por el psicólogo norteamericano **David Kolb** (1976, 1984), el que considera que los estudiantes pueden ser clasificados en convergentes o divergentes, y asimiladores o acomodadores, en dependencia a cómo perciben y cómo procesan la información.

En tal sentido Kolb plantea, que las personas pueden captar la información o la experiencia a través de dos vías básicas: la concreta, llamada por él *experiencia concreta* y la abstracta, denominada *conceptualización abstracta*.

De acuerdo a las formas de procesar la información, Kolb señala que algunas personas, después de haber percibido una experiencia o información, prefieren reflexionar sobre algunos aspectos, filtrar esa experiencia en relación con la propia para crear nuevos significados en una elección pausada y deliberada. Ello fundamenta una forma común de procesamiento de la información: *la observación reflexiva*, opuesta a una segunda, *la experimentación activa*, propia de aquellas

personas que toman una información y casi de inmediato se ven precisadas a utilizarla, actuando sobre la realidad para transformarla.

Según la tipología de Kolb, los estudiantes *divergentes* se caracterizan por captar la información por medio de experiencias reales y concretas y por procesarla reflexivamente, los *convergentes* por percibir la información de forma abstracta, por la vía de la formulación conceptual (teóricamente) y procesarla por la vía de la experimentación activa.

Por su parte, los *asimiladores o analíticos*, tienden también a percibir la información de forma abstracta, pero a procesar reflexivamente. Finalmente los *acomodadores* perciben la información a partir de experiencias concretas y la procesan activamente.

Otro de los enfoques de significativa importancia para la investigación sobre estilos de aprendizaje en el marco de la educación es el de **Ronald Schmeck** (1982, 1988), el cual se vincula directamente a estudios sobre estrategias de aprendizaje. En sus investigaciones, este autor demuestra que los alumnos pueden llegar a potenciarse académicamente siempre y cuando desarrollen estilos y estrategias de aprendizaje adecuados.

Para Schmeck el estudiante en un marco escolar propicio realiza un doble aprendizaje: el relativo a la materia y el relativo al proceso de pensamiento. Si este al estudiar un tema lo memoriza, aprende a memorizar; si al estudiar lo sintetiza, aprende a sintetizar. Ello manifiesta que la formación del alumno en estrategias de aprendizaje no tan solo le ayuda a mejorar su rendimiento académico, sino también el desarrollo de la comprensión, de síntesis, de análisis, en los que se basan los procesos de pensamiento y los cuales los profesores demandan de los estudiantes cuando les piden que sean analíticos, críticos, creativos, seres pensantes. La investigación en estrategias de aprendizaje también llevó a Schmeck a concluir que cada persona desarrolla durante su vida, como característica de su personalidad, un estilo de aprendizaje.

Para este autor los estilos de aprendizaje son formas preferidas del individuo de procesar la información, y al igual que cualquier otro rasgo de la personalidad, son

estables y resistentes al cambio, de tal manera que obstaculizan la adquisición de una estrategia de aprendizaje enseñada al alumno de forma ocasional.

Schmeck (1988) ha definido tres estilos de aprendizaje, distintos, los cuales se caracterizan por usar una estrategia de aprendizaje en particular y por alcanzar niveles de aprendizaje diferentes:

1. *Estilo de profundidad*: propio de aquel alumno que usa la estrategia de conceptualización, lo cual quiere decir que cuando estudia abstrae, analiza, relaciona y organiza las abstracciones (estrategia facilitadora de un aprendizaje de alto nivel).
2. *Estilo de elaboración*: el cual implica la utilización por parte del estudiante de una estrategia personalizada. Para este estudiante el contenido de estudio ha de estar relacionado directamente con él mismo, con sus experiencias, con lo que ha pasado o piensa que va a pasar (estrategia facilitadora de un aprendizaje de nivel medio).
3. *Estilo superficial*: el cual implica el uso de una estrategia centrada en la memorización; el alumno solo recuerda el contenido que repasó al estudiar (estrategia facilitadora de un aprendizaje de bajo nivel).

La adquisición de estrategias según Schmeck, forma parte del proceso de desarrollo personal del alumno hasta que estas crean un estilo de aprendizaje. Cambiar las estrategias implica incidir en el estilo que forma parte de las características personales del estudiante. De modo que las estrategias y el estilo de aprendizaje reflejan una forma de pensamiento.

Para Schmeck y sus seguidores (Rojas G. & Quesada R., 1992; Meier S., McCathy P. y Schmeck R., 1984; Schmeck R y Lockhart D., 1983 cit. por Weinstein C.W et al., 1988), la escuela ha de preocuparse de manera efectiva de las estrategias de aprendizaje y de pensamiento, es decir, orientarse al qué y cómo aprenden los estudiantes, y también suplir el uso del enfoque tradicional por uno cualitativo, que le permita al estudiante a partir del enriquecimiento de sus estructuras cognoscitivas, desarrollar estrategias y un estilo de aprendizaje de alto nivel.

En general, al valorar las diferentes concepciones sobre los estilos de aprendizaje abordadas en nuestro estudio, salta a la vista el alto valor heurístico de estas concepciones. Sin embargo, el fundamento eminentemente cognitivista que subyace en la esencia de la mayoría de estas teorías, a nuestro juicio, limita el tratamiento pertinente que los estilos de aprendizaje merecen en el marco de un proceso de enseñanza- aprendizaje que se proponga incidir en el desarrollo integral de la personalidad del estudiante.

1.3 Los estilos de aprendizaje vistos en el marco de una concepción más holística del aprendizaje.

Sin dudas, las diferentes teorías sobre los estilos de aprendizaje encierran un alto valor heurístico para todo aquel pedagogo interesado en encauzar la transformación cualitativa de la escuela desde una perspectiva renovadora. Sin embargo, y como bien señalara Butkin G. A. (1977) en su momento, “los intentos por estudiar los distintos estilos de aprendizaje han sido aproximaciones válidas solo hasta cierto punto, porque no han logrado trascender las interpretaciones acerca del aprendizaje fuera del enfoque tradicional, elevarlas al contexto de la personalidad e integrarlas a ésta o a la inversa: verlas desde una óptica holística, personológica”²².

Al detallar en las diferentes concepciones asumidas por otros autores en el estudio de los estilos de aprendizaje, podemos constatar que en la mayoría de los casos, se asume una visión atomizada sobre el aprendizaje, entendiéndolo básicamente como un proceso asociado a la percepción y procesamiento de la información, en la que se hiperboliza lo cognitivo, lo intelectual, lo informativo sobre lo afectivo- emocional, lo vivencial. Por otra parte, la personalidad para muchos de estos teóricos, no pasa de ser o una dimensión más de las diferencias individuales, a la par con la motivación, las capacidades, la inteligencia, el sistema de creencias, las estrategias, etc., o simplemente, una dimensión del funcionamiento cognitivo de la personalidad. En nuestra opinión, estos puntos de vista reflejan la separación artificial que entre cognición y personalidad, entre lo cognitivo y lo afectivo, aun prevalece en el estudio

²² Butkin, G.A. (1977) **Hacia el problema de las diferencias individuales en la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales**, cit. por Fariñas G. (1995), p. 39.

de los estilos de aprendizaje en el mundo, y que impide en ocasiones un abordaje y tratamiento didáctico adecuado de la diversidad desde esta perspectiva.

Sin negar la validez teórico- metodológica de muchas de las teorías o concepciones que sobre la personalidad y el aprendizaje existen, en nuestra tesis asumimos la visión del enfoque histórico- cultural. Desde esta perspectiva, la personalidad es entendida como sistema o todo integrador y autorregulador de los elementos cognitivos y afectivos que operan en el sujeto y además como configuración única e irrepetible de la persona (Fariñas G. 1995).

Por otra parte, el aprendizaje es valorado como un proceso que posee tanto un carácter cognitivo como socio- afectivo, y que por tanto implica la personalidad como un todo, propiciando que el sujeto se apropie de la cultura desarrollada por la sociedad, mediante su actividad y con la ayuda de los otros, por medio de los instrumentos y sistemas de signos construidos históricamente por la humanidad (Vigotsky L.S., 1995).

En nuestro caso, tal y como Vigotsky, vemos la enseñanza como un proceso que impulsa el crecimiento personal del sujeto, conduciéndolo y creando nuevas posibilidades de desarrollo posterior, que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de sus zonas próximas o potenciales a partir de determinados aprendizajes.

“Si nos preguntamos ingenuamente, qué es el nivel real de desarrollo, -señala Vigotsky L. (1995),- o para decirlo de un modo más simple, qué es lo que revela la resolución independiente de un problema, la respuesta más común será que el nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. Entonces, ¿qué es lo que define la zona de desarrollo próximo, determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino únicamente con la ayuda de alguien? Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado

embrionario. Estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos” del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente”²³.

Asimilar el aprendizaje desde un enfoque holístico nos permite apreciar el carácter individual de este proceso, expresado en un estilo personal del sujeto al aprender, y en el cual se refleja el carácter único e irrepetible de la personalidad, la unidad de sus componentes cognitivos y afectivos.

En nuestro país, el abordaje del aprendizaje desde este enfoque ha servido de marco teórico para definir propuestas conceptuales como las de Mitjans A. en sus Programas para Aprender a Pensar y Crear (1995, 1997); la de Fariñas G. en su Estrategia para la Enseñanza a través de las Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal (1995), la de Bermúdez R. y Rodríguez M. en su Teoría y Metodología del Aprendizaje (1996), entre otras.

Desde esta misma perspectiva y pretendiendo arribar a una reconceptualización de los estilos de aprendizaje que supere la visión eminentemente cognitivista que ha caracterizado su estudio hasta el presente, asumimos en las bases teóricas de nuestra propuesta, las 4 dimensiones básicas del aprendizaje propuestas por Fariñas G. (1995) y que fundamentan, sin lugar a dudas, una concepción holística del aprendizaje:

1. el planteamiento de objetivos, tareas y la organización temporal de sus ejecución a través de pasos o etapas,
2. la búsqueda de información y su comprensión,
3. la comunicación acerca de su desempeño,
4. la solución o el planteamiento de problemas.

Desde este punto de vista, los estilos de aprendizaje devendrían *formas relativamente estables de las personas aprender, a través de las cuales se expresa*

²³ Vigotsky, L.S. (1995) **Interacción entre enseñanza y desarrollo**, en *Selección de Lecturas de Psicología Infantil y del Adolescente*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 17.

el carácter único e irrepetible de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje. Desde este enfoque, los estilos podrían ser clasificados de acuerdo a las siguientes dimensiones:

- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal- auditivo.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendiz: estilo planificado y estilo espontáneo
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.



Las dimensiones establecidas nos permiten apreciar los estilos de aprendizaje desde una óptica más holística, que supera la visión eminentemente cognitivista que ha prevalecido en su estudio en el marco de la Psicología Educativa, permitiendo la inclusión de un criterio, a nuestro juicio, básico y hasta ahora insuficientemente valorado en el abordaje de los estilos de aprendizaje: el relacionado con la dimensión socio-afectiva del proceso de aprendizaje.

Desde esta concepción precisamente, nos proponemos diseñar un sistema didáctico para el IFE que tribute a un aprendizaje desarrollador, enfatizando en los procesos de autoconocimiento y autovaloración personal, como vías para la autoeducación, para la participación plena de los sujetos en su aprendizaje.

Conclusiones parciales:

- El análisis de las tendencias históricas y actuales en campo de la metodología contemporánea de lenguas extranjeras y la Didáctica General evidencia un creciente interés en el proceso de aprendizaje y en especial en las variables asociadas al sujeto que aprende entre las que sobresalen los estilos de aprendizaje, como expresión del carácter único e irrepetible de la personalidad y la forma particular de aprender.
- Por su alto valor heurístico, la investigación desarrollada en el mundo acerca de los estilos de aprendizaje, brinda una importante fuente de referencia para quienes desde el punto de vista pedagógico procuramos transformar cualitativamente la realidad educativa, sin embargo, por sus limitaciones conceptuales, éstas a nuestro juicio, resultan aún insuficiente para alcanzar desde el punto de vista didáctico un tratamiento adecuado de la diversidad en el marco del proceso docente-educativo y encauzar con efectividad el desarrollo personal del alumno.
- En aras de superar la visión eminentemente cognitivista que prevalece entre las diferentes teorías de los estilos de aprendizaje analizadas, proponemos conceptualizar los estilos desde un enfoque más holístico, asumiendo estos no solo en relación con las formas preferidas de las personas percibir y procesar la información sino también de orientarse en el cumplimiento de sus metas y en la comunicación interpersonal.

CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y CONSTATAción EMPÍRICA DEL PROBLEMA.

Este capítulo tiene como objetivo principal caracterizar a través de diferentes métodos y técnicas de diagnóstico el estado actual del proceso docente- educativo del IFE en el contexto de la Universidad de Pinar del Río, en aras de constatar el problema científico establecido en nuestra investigación en sus diferentes manifestaciones. Para lograr esta caracterización partimos de un análisis exhaustivo de las diferentes tendencias didácticas por las que ha transitado la enseñanza del IFE en Cuba (y en particular en la Universidad de Pinar del Río), hasta detenernos en su concepción metodológica actual.

2.1 El proceso de perfeccionamiento de la enseñanza del IFE en los Centros de Educación Superior de Cuba, incluida la Universidad de P. del Río.

En nuestro país, el desarrollo del IFE, aunque no exento de las influencias conceptuales a nivel internacional, ha estado marcado básicamente por los grados de comprensión que paulatinamente se fueron alcanzando en torno a la necesidad de su enseñanza en los centros de Educación Superior, así como por las acciones emprendidas en pos de alcanzar formas superiores de ordenamiento y uniformidad a nivel nacional (Díaz G., 2000).

Aunque al referirnos a la enseñanza del Inglés con Fines Específicos en Cuba no se puede obviar como antecedente histórico la inclusión del Inglés en las carreras de la Escuela de Ingeniería y Arquitectura y en la de Derecho Diplomático y Consular desde principios del siglo XX, no es hasta 1962 con la Reforma Universitaria, que ésta queda oficialmente instituida en el currículo de las distintas carreras universitarias, asumiendo como objetivo fundamental la habilidad de lectura.

En cuanto a la concepción metodológica de la asignatura para el período de 1962 a 1982, vale destacar que la enseñanza del IFE para entonces se apoyaba básicamente en el uso del método gramática-traducción y partía de una definición poco precisa en cuanto a cómo los contenidos debían transmitirse, de ahí que los cursos, según Corona D. (1988), “se desarrollaran de forma anárquica, con una

determinación muy personal por parte del docente de lo que debía enseñar y cómo enseñarlo, al no existir uniformidad en el número de semestres ni de frecuencias semanales y a veces ni siquiera dentro de una misma carrera (al brindar como opción varios idiomas), ni homogeneidad en el nivel de partida de los estudiantes y al no existir de forma declarada un objetivo terminal”²⁴.

Es precisamente durante este período, específicamente en el año 1972, que surge en la provincia de Pinar del Río, la Universidad “Hermanos Saíz” reconocida en aquel entonces como Filial Universitaria y años más tarde como “Sede Universitaria” y centro subordinado a la Universidad de La Habana que ofrecía cursos diurnos y de trabajadores en distintas especialidades.

Desde sus inicios, la UPR incluyó en los planes de estudio de las diferentes carreras que se cursaban en este centro universitario, la enseñanza de idiomas extranjeros (ruso e inglés). En aquel tiempo el programa de la asignatura fue concebido sobre la base de la serie *New Concept English* (1967) de Alexander L.G., con el objetivo de propiciar el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas. Simultáneamente, se utilizaban folletos de lecturas relacionadas con temáticas de las diferentes carreras, siguiendo por lo general, un mismo modelo de trabajo: presentación de un patrón gramatical (incluido en la lectura) y el vocabulario, ejercitación oral y escrita del patrón gramatical, y lectura del texto seleccionado para introducir el patrón gramatical.

El análisis de los programas y las deficiencias asociadas a la aplicación de dichos programas, al no cumplir los objetivos educativos planteados en el perfil de la especialidad y no garantizar la correcta apropiación de los conocimientos, hábitos y habilidades establecidos en los objetivos instructivos de las asignaturas (Escobar M., 1990), llevó a que ya para 1976 como parte de un amplio plan de perfeccionamiento escolar impulsado por el MES (“Plan de Estudio A”), se reestructurarán los

²⁴ Corona, D. 1988) **El perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la Educación Superior cubana**, Tesis presentada en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, p. 28.

programas y quedará establecido definitivamente el carácter obligatorio de la enseñanza de la lengua extranjera en todas las especialidades no filológicas.

En general, los contenidos de los nuevos programas fueron concebidos a partir de un sistema de conocimientos que implicaba básicamente el tratamiento y ejercitación de estructuras gramaticales y lexicales a nivel oracional. Para poner en práctica la nueva concepción metodológica en la enseñanza del IFE, el Ministerio de Educación promovió un amplio movimiento autoral a favor de la elaboración de materiales didácticos especializados.

Textos como el *Technical English* (Sorzano M. y Olabazal C., 1975), destinados a enseñar a los estudiantes las estructuras gramaticales principales en el idioma, así como un vocabulario científico- técnico general que le permitiera a estos posteriormente, leer escritos de su especialidad, constituyeron un salto cualitativo a favor del perfeccionamiento de la enseñanza en los CES, en tanto potenciaban un acercamiento más real de los contenidos al perfil amplio del especialista.

En el caso de la UPR, con los planes de Estudio “A” y el incremento de la matrícula de estudiantes a la Sede universitaria como resultado directo de la universalización de la enseñanza universitaria, a criterio de las Comisiones de Especialistas se determinó comenzar a impartir en la carrera de Economía y Contabilidad el idioma ruso en lugar del inglés, manteniendo este último en las carreras de Ingeniería Forestal y Agronomía.

En general, la concepción metodológica del Inglés en este período evidenció deficiencias en cuanto a la precisión de los objetivos instructivos y educativos; la presentación y tratamiento de los contenidos del sistema lexical y gramatical, así como en sus actividades y ejercicios prácticos. Ello, sumado al hecho de que en la práctica, la enseñanza del inglés siguiera enmarcada en un modelo pedagógico tradicional apoyado fundamentalmente en el conductismo, entorpecía los resultados y conducía a que el estudiante muchas veces fuera visto como simple receptor de la información, que debía tan solo formar y desarrollar hábitos lingüísticos dirigidos al reconocimiento de los patrones gramaticales, marcó la necesidad de buscar nuevas

vías de perfeccionamiento de la enseñanza del IFE a nivel curricular, dando paso así a un nuevo plan de perfeccionamiento escolar: el Plan de Estudio “B”.

Con la implantación del nuevo plan de estudio (1983 a 1990) y el establecimiento de la habilidad de lectura como objetivo final a alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero, se logró mayor uniformidad en cuanto a los contenidos y la metodología a seguir al impartir las clases de idioma. En ello influyó favorablemente el trabajo con la serie *“Training in Effective Reading”* (De Armas L. et al., 1983), el cual gozó de mucha aceptación por parte de los docentes y creó expectativas muy entusiastas en la enseñanza del Inglés; con estos materiales se comienza a trabajar la enseñanza del idioma inglés a partir de funciones comunicativas y procedimientos propios para el desarrollo de la habilidad de lectura. En cada carrera, luego del trabajo con esta serie, se concibió un programa de estudio sustentado sobre la base de textos de la especialidad con el fin de que los estudiantes leyeran temas afines a su futura profesión.

Los nuevos cambios condujeron a lograr cierta uniformidad en la Disciplina Idioma Inglés, sobre todo en cuanto a los objetivos que se proponía alcanzar, los contenidos y su metodología de enseñanza; sin embargo, el énfasis otorgado al desarrollo de habilidades puramente lingüísticas, por encima del desarrollo de operaciones mentales e intelectuales como la observación, la comparación, la síntesis la deducción entre otras, condujeron progresivamente a la necesidad de organizar el proceso desde una nueva perspectiva, dando paso al Plan “C”.

Con el nuevo plan de estudio sin embargo, se promovió no solo un nuevo programa para la Disciplina Idioma Inglés, sino también una estrategia metodológica, denominada Programa Director, dirigida a garantizar el tránsito estructurado hacia la utilización del inglés como instrumento de estudio y trabajo profesional e impulsar la universalización de la lengua extranjera en el currículo universitario (Corona D., 1988), con lo cual se revolucionaba conceptualmente la dimensión disciplinaria de la lengua extranjera.

En cuanto al programa de la Disciplina, este una vez más, asumió como objetivo básico el desarrollar en los estudiantes las habilidades de lectura en lengua

extranjera que le permitieran identificar y procesar información en inglés relacionada con su especialidad; sin embargo, reconocía la expresión oral como objetivo concomitante, disponiendo de una primera parte del curso para entrenar a los estudiantes en el reconocimiento y producción de las funciones comunicativas correspondientes a pedir y dar información, establecer relaciones sociales y expresar propósitos.

Concebido sobre la base de objetivos instructivos y educativos dirigidos a desarrollar en los estudiantes la habilidad de lectura en un nivel productivo y con un nivel de profundidad acorde con la literatura propia de la especialidad, este programa, fundamentado en una metodología comunicativa con énfasis en el aprendizaje práctico- consciente de las funciones comunicativas y las formas lingüísticas (Corona D., 1993), se dispuso en el caso de la Universidad de Pinar del Río, según la siguiente estructura por carreras:

| Carreras | Inglés I | Inglés II | Inglés III | Inglés IV | Libro de texto |
|---|---------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|---|
| Ingeniería Agrónoma | 90 h. | 64 h. | 57 h. | - | Side by Side English Science (3 y 4) |
| Ingeniería Forestal | 140 h. | 140 h. | - | - | Socialization (I) Professionalization (II) |
| Lic. Contabilidad y Finanzas | 85 h. | 85 h. | 85 h. | 85 h. | Serie "Enterprise" (I-IV) |
| Lic. en Economía | 85 h. | 102 h. | 75 h. | 75 h. | Serie "Enterprise" (I-IV) |
| Ingeniería Mecánica | 80 h. | 80 h. | 64 h. | 64 h. | Communicating and Reading in English (1,2,3) and reading texts selected by the T. |
| Ingeniería en Geología | 96 h. | 96 h. | 64 h. | - | Communicating and Reading in English (1,2) y Geological Engineering (English III) |
| Ingeniería en Telecomunicaciones | 80 h. | 80 h. | 64 h. | - | Communicating and Reading in English (1,2,3) |

De vital importancia para poner en práctica los programas de la Disciplina, resultaron los libros de textos elaborados de acuerdo con la especialidad y consistentes en compendios de lectura pedagogizadas a partir de textos académicos, publicaciones periódicas de las distintas disciplinas o artículos de divulgación pedagógica, relacionados con la especialidad del estudiante.

La asignatura Inglés I por su parte, fue concebida sobre la base de materiales como la serie *Side by Side* (3 y 4), con el objetivo de que los estudiantes comprendieran la expresión oral en la lengua inglesa y pudieran reaccionar verbalmente en correspondencia con la situación presentada; expresar oralmente y por escrito propósitos comunicativos elementales, utilizando de forma aceptable las estructuras gramaticales y el léxico necesario, desarrollar las habilidades propias para leer con rapidez; comprender total y críticamente materiales sencillos de contenido científico, popular y político- sociales.

Para la implementación de los programas de Inglés II y III, se asumieron diferentes libros de texto según la especialidad. En el caso de Agronomía por ejemplo, los libros de texto concebidos fueron *English in Science III y IV* (Veciana N. et al 1990), los que incluían temáticas relacionadas con el perfil del futuro profesional, como: tecnología agrícola y crisis mundial alimenticia, los nutrientes esenciales de las plantas, las necesidades nutritivas, la fertilización y el condicionamiento de los suelos, la contaminación, los pesticidas, el control químico de los insectos, las máquinas y el hombre, entre otros.

Por su parte, la implantación del Programa Director de la Lengua Extranjera posibilitó revolucionar conceptualmente la dimensión disciplinaria de la lengua extranjera, haciendo que esta rompiera los marcos tradicionales de la clase de idiomas para insertarse armónica y sistemáticamente en el currículo de las diferentes carreras, a partir de la participación de todo aquel responsabilizado con la formación profesional del egresado, lo que finalmente incidió en que la enseñanza del inglés alcanzara niveles superiores de ordenamiento y uniformidad a nivel nacional.

El Programa Director de Lenguas Extranjeras tuvo su esencia en la definición del idioma extranjero en la Educación Superior cubana como una unidad de disciplina de estudio y trabajo. Para que finalmente el idioma extranjero se concretara como disciplina de estudio e instrumento de estudio y trabajo, el Programa Director planteó los siguientes requisitos:

1. Presencia del idioma extranjero durante toda la permanencia del estudiante en la Educación Superior.

2. Presencia del idioma extranjero en los tres componentes de organización del proceso docente- educativo: académico, investigativo y laboral.
3. Participación en equipos de profesores de idioma extranjero y profesores de las otras disciplinas en el resto de los años.
4. Ampliación de la base material de estudio
5. Tránsito gradual y dirigido de la dependencia a la independencia cognoscitiva del estudiante.

El Programa Director de Idiomas formuló un objetivo terminal que constituyó el modelo pedagógico del profesional de acuerdo con el encargo social: “Que el futuro profesional sea capaz de utilizar las diversas fuentes de referencia y las publicaciones científico- técnicas en idioma extranjero; de evaluar críticamente la información extraída y de resumir dicha información claramente y con precisión” (Corona D., 1988)

En general, la nueva concepción metodológica introducida con el Plan de Estudios “C” y el Programa Director de Lenguas Extranjeras revolucionó favorablemente la enseñanza del IFE trayendo consigo un salto cualitativo en el proceso docente educativo de esta disciplina.

1.2 Estado actual de la enseñanza del IFE en la Universidad de Pinar del Río.

Con la introducción del Plan de Estudio “C” en el curso 1990- 1991 y, más recientemente, del Plan C perfeccionado, se produjeron importantes cambios en el diseño y ejecución del proceso de enseñanza- aprendizaje del IFE en el contexto de la UPR. Muestra de ello, lo constituye la concepción de las diferentes asignaturas por parte de los propios profesores que conforman el claustro de las disciplinas, y la existencia de una estrategia metodológica a nivel departamental (Arroyo M., 2001) para dar cumplimiento al Programa Director de Inglés.

Desafortunadamente, y a pesar del progreso conceptual experimentado en la Universidad de Pinar del Río, en relación con la enseñanza del IFE como parte del continuo proceso de perfeccionamiento que vive la universidad cubana, los resultados aunque mejores, no satisfacen aun las expectativas creadas tras los cambios curriculares y metodológicos impulsados. A nivel de Programa Director, por

ejemplo, consideramos que a pesar de existir una estrategia metodológica para potenciar de forma coherente y sistemática la utilización de la lengua extranjera como instrumento de estudio y trabajo, existe una serie de condiciones que aún entorpecen la eficiencia y eficacia de este programa en la práctica, entre las cuales se destacan:

1. La insuficiente interacción entre los profesores de idioma y los profesores del resto de las disciplinas, luego de la impartición de los cursos de IFE.
2. La pobre base bibliográfica en lengua extranjera existente en la UPR, lo que inhibe a los profesores y estudiantes de las diferentes especialidades a la consulta de fuentes especializadas (libros de texto, publicaciones periódicas, bases de datos actualizadas, etc.).
3. La insuficiente competencia comunicativa en idioma inglés de los miembros del propio claustro pedagógico en las carreras.
4. El desconocimiento por parte de profesores y estudiantes de la esencia y rasgos que caracterizan el Programa Director de Idiomas.

Estas insuficiencias quedaron reflejadas en los resultados obtenidos por la UPR durante la última inspección del Ministerio de Educación Superior, realizada durante el curso 2002- 2003 (ver informe en Anexo No. 1). A continuación presentamos un análisis comparativo de los resultados derivados de las inspecciones ministeriales a los diferentes CES, incluido la UPR (Figueredo M., 2003).

Resultados de inspecciones al Programa Director de Idiomas

| Universidad | Facultad | Curso | Año | Asignatura/ Carrera | Calificaciones/ estudiantes | | | | Total- % aprobados |
|-------------|---------------------|-------|------|------------------------------|--------------------------------|----|---|---|-----------------------|
| | | | | | 5 | 4 | 3 | 2 | |
| Cienfuegos | Ciencias Económicas | 99-00 | 3ro. | Contabilidad | 8 | 3 | 6 | 4 | 21 - 81% |
| Las Villas | Psicología | 01-02 | 3ro. | Psicología de Grupo | 8 | 2 | 8 | 2 | 20 - 90 % |
| | Construcciones | 01-02 | 3ro. | API IV -.Civil | 1 | 3 | 4 | 4 | 12- 66.6 % |
| | Ciencias Económicas | 01-02 | 4to. | Costo | 6 | 4 | 2 | 1 | 13 -92,3 % |
| Oriente | Ciencias Económicas | 02-03 | 4to. | Marketing | 6 | 12 | 9 | 2 | 29 - 93 % |
| | Mecánica | 02-03 | 4to. | Transferencia del Calor | 7 | 5 | 2 | 2 | 16 - 87.5% |
| P. del Río | Agro-Forestal | 02-03 | 4to. | Sistema de Producción I | 3 | 4 | 4 | 6 | 17 -64% |
| | Ciencias Económicas | 02-03 | 4to. | Decisiones de Financiamiento | 3 | - | 1 | 5 | 9 - 44.4% |

En cuanto al programa Director en su sentido más estrecho, o sea a nivel del proceso docente- educativo de las asignaturas de IFE, éste también muestra ciertas insuficiencias, las que fueron reveladas en nuestra investigación a partir de diferentes vías de diagnóstico:

- Análisis de la documentación de las diferentes disciplinas: programas de estudio, materiales didácticos elaborados, informes de observaciones a clases (ver guía de análisis de documentos en Anexo No. 2).
- Las encuestas realizadas a los estudiantes (Anexo No. 3) y profesores (Anexo No. 4).

Así por ejemplo, al analizar los programas de las diferentes asignaturas elaborados por los miembros de las disciplinas a nivel departamental (Ciencias Técnicas, Agroforestal, Ciencias Sociales y Humanísticas y Ciencias Económicas) salta a la vista en su concepción, el énfasis otorgado a la dimensión instructiva, en particular al desarrollo de habilidades lingüísticas. Durante este mismo análisis, pudimos constatar el hecho de que los contenidos de estos programas son organizados en muchos casos sin prácticamente hacer variaciones en las unidades- temas que proponen textos como el *Spectrum* o el *Side by Side*, o asumiendo la misma secuencia de lecturas especializadas y ejercicios como lo hace la serie *Reading in Science*.

Por otra parte, al analizar los informes de las observaciones a clases realizadas por los jefes de Disciplina y el Jefe de Departamento, constatamos entre los señalamientos más comunes hechos a los distintos docentes, cuestiones relacionadas con el carácter muchas veces pasivo y poco consciente del aprendizaje, provocado por las siguientes razones:

- Predominio de ejercicios de carácter reproductivo, poco desarrolladores de la inferencia, la valoración y la creatividad, por parte del alumno.
- Énfasis en la labor individual del estudiante, en detrimento de la cooperatividad a través del trabajo en grupo.

- Desatención del aspecto consciente del aprendizaje, por lo que el alumno desconoce muchas veces el sentido del conocimiento o habilidad con que trata.
- Inadecuación de muchos de los textos incluidos en los materiales de estudio a las necesidades e intereses reales de los estudiantes, lo que influye en la motivación de los estudiantes y los niveles de protagonismo en clases.

Como parte de una encuesta realizada a una muestra de 153 estudiantes de 2do. año (74,5 % de la población general de estudiantes de la UPR que cursaban el último semestre del curso de IFE), con el objetivo de establecer en qué medida su profesor de lengua extranjera tomaba en cuenta sus intereses y necesidades en el diseño y ejecución del proceso, pudimos comprobar también el bajo grado en que los estudiantes apreciaban los contenidos tratados durante las clases de IFE.

Al ser interrogados acerca del grado en que los cursos de IFE habían cubierto sus expectativas, el 64.6 % de los estudiantes encuestados admitió que estos lo habían hecho solo parcialmente, mientras el 71.9 % reconoció que los contenidos y temas abordados en clases no siempre respondían a sus intereses y necesidades particulares ni resultaban relevantes para su formación como futuros profesionales. En ese mismo sentido, el 79.7 % de los encuestados respondió que entre los factores que más habían incidido desfavorablemente en la calidad del curso, percibían las posibilidades reales de uso del inglés dada la limitada existencia de literatura de su especialidad en esta lengua extranjera y la irrelevancia de los temas de los textos tratados (54.2 %).

Por su parte, al entrevistar a los profesores, estos plantearon que la dificultad principal al respecto radicaba en la disponibilidad de recursos metodológicos y didácticos para poder diagnosticar las necesidades de los alumnos y luego seleccionar y organizar los contenidos de los cursos de acuerdo con los resultados de tal diagnóstico.

Tomando en cuenta que el problema planteado en nuestra investigación está referido precisamente a la imposibilidad teórica y práctica de los profesores para tomar en cuenta y desarrollar uno de los aspectos más importantes dentro de las necesidades

de los alumnos (los estilos de aprendizaje), consideramos importante dedicar el próximo acápite de este capítulo a la constatación empírica del problema y el análisis de sus diferentes manifestaciones.

2.3 Constatación empírica del problema científico.

Con el objetivo de constatar empíricamente la imposibilidad teórica y práctica de los profesores de Inglés con Fines Específicos de la Universidad de Pinar del Río para potenciar el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el marco del proceso docente- educativo de esta Disciplina, el autor diseñó y aplicó una serie de instrumentos de diagnóstico cuyos resultados presentamos a continuación.

2.3.1 Encuesta aplicada a los profesores de IFE de la UPR. Análisis de los resultados.

Interesados en conocer el nivel de conocimientos teóricos y prácticos de los profesores de IFE de la UPR para caracterizar y potenciar el desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, realizamos una encuesta entre los 14 profesores de IFE del Departamento (Anexo No. 4).

Entre los datos aportados por esta encuesta sobresale el hecho de que solo un 12% de los encuestados reconoce haber tomado en cuenta alguna vez para el diseño, ejecución o control del proceso docente- educativo del IFE, los estilos de aprendizaje. En general, el 81 % de los profesores confiesan no sentirse preparados total o parcialmente desde el punto de vista teórico- práctico, para valorar o atender didácticamente los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Entre las causas más frecuentes apuntadas en relación con estas limitaciones, los encuestados apuntan a:

- La no inclusión del tema de los estilos de aprendizaje en los planes de estudio de su formación como profesores (78 %).
- Carencia de bibliografía especializada sobre el tema (73 %).
- No existencia de instrumentos de diagnóstico de los estilos de aprendizaje (64%).

Ante la pregunta si considera usted importante o no tomar en cuenta los estilos particulares de aprendizaje para hacer más eficiente el proceso, el 87 % de los

encuestados respondió afirmativamente, mientras el restante 13 % lo consideró irrelevante. Sin embargo, el 100 % de los profesores reconoció que potenciar el desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes puede ser altamente beneficioso para el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes. Paradójicamente solo el 67 % consideró posible hacerlo a través de las asignaturas de IFE.

En sentido general, los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a los profesores evidencian que estos conocen poco acerca de los estilos de aprendizaje y los presupuestos teóricos alrededor del concepto, las posibles vías para su diagnóstico, mientras reconocen en su mayoría la importancia de favorecer a su conocimiento y desarrollo por parte de los estudiantes, aunque se muestran escépticos para hacerlo desde la propia disciplina de IFE.

2.3.2 Entrevista realizada a los jefes de las diferentes disciplinas a nivel Departamental. Análisis de los resultados.

Con el objetivo de conocer en qué grado los estilos de aprendizaje eran tomados en cuenta en las actividades metodológicas de la Disciplina, o su consideración en el marco del proceso docente educativo por parte del docente, servía de parámetro para evaluar a este en las visitas a clases, se llevó a cabo una entrevista con cada uno de los cuatro jefes de colectivos de Disciplina del Departamento de Idiomas de la UPR (Colectivo de Disciplina de Ciencias Económicas, de Ciencias Sociales y Humanísticas, de Ciencias Técnicas y Ciencias Agro- Forestales).

Al indagar si alguna vez en el marco de los Colectivos de Disciplina se había abordado la temática de los estilos de aprendizaje, ninguno de los entrevistados respondió afirmativamente, aunque reconocieron haber desarrollado actividades metodológicas acerca de las estrategias de aprendizaje. Ello a criterio de dos de los entrevistados se debe al hecho de tener poco conocimiento sobre el tema, mientras un tercero reconoció que se debía al hecho de haber priorizado temáticas de mayor importancia para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera.

Por otra parte, ninguno de los cuatro jefes de Colectivo de Disciplina reconoció haber tomado en cuenta en sus visitas a clases, el nivel de atención del docente a la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, aunque todos afirman tomar como parámetro la efectividad del método de enseñanza del profesor y el nivel de motivación que este produzca en los estudiantes.

Interrogados finalmente sobre si los miembros de sus colectivos potenciaban el autoconocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje en sus clases de manera consciente, los entrevistados fueron categóricos al decir que no. Al reflexionar sobre este aspecto, uno de ellos planteó que se trata de un tema novedoso y que tal vez a través de un curso de superación los profesores podrían conocer sobre los estilos para luego poder enseñar cómo conocerlos y desarrollarlos.

2.3.3 Análisis de los materiales docentes y de las observaciones a clases realizadas.

Con el objetivo de constatar en qué medida los materiales didácticos concebidos para la enseñanza del IFE y los propios métodos de enseñanza de los profesores tributaban al conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, procedimos al análisis de algunos de los libros de textos propuestos como bibliografía principal de la Disciplina y la realización de observaciones a clases.

Para llevar a cabo ambas tareas, nos propusimos tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. Carácter de las tareas diseñadas y los métodos de enseñanza (reproductivo, problémico, motivante, variado).
2. Atención pedagógica a la concientización del aprendizaje por parte del alumno.
3. Características de los textos (adecuación a los intereses de los estudiantes, longitud, nivel de actualidad, etc.).
4. Forma de participación que provoca en el estudiante (trabajo independiente, trabajo cooperativo).
5. Fuente del conocimiento (verbal, visual).

Entre los materiales didácticos, seleccionamos el libro de texto *Reading in Science* (Veciana N., 1990) para estudiantes de la carrera de Agronomía y consecuentemente realizamos 11 observaciones a clases en los grupos de 1er y 2do. año de esta propia especialidad (ver guía de observación en Anexo No. 5). Del análisis de estos materiales docentes y de las observaciones a clase realizados, pudimos concluir que la enseñanza del IFE en este contexto, en sentido general, se caracteriza por:

- Enfatizar la actividad cognoscitiva del alumno en virtud de la finalidad práctica de los cursos (en términos de conocimientos y habilidades) sin prestar suficiente atención al aspecto afectivo del proceso de aprendizaje, los intereses y necesidades de los estudiantes.
- Preponderar los ejercicios de carácter reproductivo, poco desarrolladores de la inferencia, la valoración y la creatividad por parte del alumno.
- Ser eminentemente verbal y excluir en la mayoría de los casos imágenes y representaciones gráficas (tablas, mapas conceptuales, figuras, etc.) como apoyo al texto escrito.
- Acentuar la labor individual del estudiante en detrimento de la cooperatividad a través del trabajo en grupo.
- Desatender el aspecto metacognitivo del aprendizaje por lo que el alumno desconoce muchas veces el sentido del conocimiento o habilidad con que trata.
- No siempre incluir textos que respondan a las necesidades e intereses reales de los estudiantes.
- Promover tareas de aprendizaje con carácter poco problematizador, que no provoquen la búsqueda activa del conocimiento por parte del estudiante.

En sentido general, tanto el análisis del libro de texto como las propias observaciones a clases, demostró que en realidad la enseñanza del IFE se caracteriza por ser eminentemente estandarizada y prestarle poca o ninguna atención a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La utilización casi mecánica de los materiales docentes propuestos por el Ministerio de Educación, principalmente en relación con los textos de lectura a utilizar y al sistema de ejercicios para cada texto, es muestra del carácter reproductivo y poco creativo de la enseñanza. En nuestra opinión, esto tiene relación con lo que Corona D. (1998) ya ha apuntado en otras ocasiones refiriéndose a este hecho, que “al acostumbrarse a trabajar con materiales docentes diseñados para la enseñanza del inglés con fines específicos, tales como *English for Computer Science* o *English for Chemistry Students*, donde generalmente el fuerte es la temática y el léxico especializado, la presentación de textos auténticos, dentro de un sistema tipo, casi idéntico de ejercicios con las funciones comunicativas consideradas claves para la futura profesión, nuestros profesores han ido perdiendo la frescura necesaria y la flexibilidad requerida para adecuar los materiales docentes a las necesidades e intereses de sus grupos de estudiantes” (Corona D., 1995).

2.3.4 Encuestas a estudiantes. Análisis de los resultados.

Con el objetivo de explorar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre sus estilos de aprendizaje y saber en qué medida ellos percibían que estos eran tomados en cuenta y potenciados en el marco del proceso docente educativo, fue elaborada una encuesta. Esta fue aplicada a la misma población de estudiantes a la que le fue diagnosticado el estado de opinión acerca de la Disciplina de IFE (ver Anexo No. 6).

Entre los datos más relevantes aportados por la encuesta, está el hecho de que el 87% de los estudiantes reconoce que pocas veces o nunca antes se han detenido a reflexionar sobre su forma de aprender de manera consciente. Para el 76 % de ellos, por otra parte, los profesores nunca consideran las formas particulares de ellos aprender. Entre los estilos de aprendizaje más beneficiados por los métodos de enseñanza, se encuentran el verbal- auditivo (89 %) y el analítico (78 %).

El 95 % de los estudiantes afirma que ninguno de sus profesores se ha planteado alguna vez potenciar el desarrollo de sus estilos de aprendizaje, en el marco del proceso de enseñanza- aprendizaje, aunque el 100% considera que ello le ayudaría a ser mejores estudiantes.

A la solicitud de “caracterice brevemente su forma preferida de aprender”, 33 % de los encuestados dejaron de responder, mientras un 45 % lo hizo describiendo su forma de prepararse para los seminarios y clases prácticas o para las pruebas, a través de frases como “me gusta estudiar sola, repitiendo para mí misma en voz alta”, o “me gusta responder primero el cuestionario de preguntas que me da el profesor para después discutir las en equipo”. Todo ello denota el poco conocimiento que tenían los estudiantes encuestados acerca de su estilo particular de aprendizaje. En sentido general, todo ello da evidencia de la poca atención que los profesores le han prestado al desarrollo de los estilos de aprendizaje.

Las limitaciones constatadas en la práctica educativa en relación con la enseñanza del IFE, en el marco del proceso docente- educativo de la UPR evidencian la necesidad de continuar perfeccionando la concepción didáctica de esta Disciplina en aras de lograr la efectividad deseada.

Conclusiones parciales del capítulo

1. La enseñanza del IFE en Cuba en los CES ha transitado por diferentes etapas en su desarrollo, caracterizadas por la tendencia al perfeccionamiento continuo de su concepción metodológica. En su momento actual, la enseñanza del IFE a nivel nacional, incluida la UPR, ocupa un lugar destacado en el currículo de las diferentes carreras y muestra signos de ordenamiento escolar y uniformidad, proyectándose hacia un enfoque práctico- consciente comunicativo, con la aspiración de hacer del estudiante el protagonista principal del proceso docente- educativo.
2. A pesar del progreso conceptual alcanzado en la enseñanza del IFE en la Universidad de Pinar del Río, el análisis de su concepción didáctica actual y la insatisfacción en relación con los resultados alcanzados hasta el presente, dictan la necesidad de prestar mayor atención al proceso de aprendizaje, tomando en cuenta aquellos factores que como los estilos de aprendizaje influyen, en la eficiencia del proceso.
3. El análisis de los resultados de las encuestas, entrevistas y observaciones a clases realizadas para constatar empíricamente el problema científico planteado en nuestra investigación, muestra evidencias de la poca atención que en el marco del proceso de enseñanza- aprendizaje del IFE en la UPR se le ha prestado y presta al conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje, a pesar de profesores y alumnos reconocer su importancia para el desarrollo integral de la personalidad del futuro profesional.

CAPITULO III. SISTEMA DIDÁCTICO PARA UNA ENSEÑANZA DEL IFE CENTRADA EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE.

El análisis del objeto de estudio de la presente investigación revela la necesidad de transformar la concepción didáctica actual de la Disciplina de IFE, en aras de hacer más significativa la incidencia de ésta en la formación integral del futuro profesional; Aunque la Metodología Contemporánea de Lenguas Extranjeras, la Psicología Educativa y la Didáctica General aportan importantes elementos a tomar en cuenta en la búsqueda de la solución al problema planteado, la teoría existente no es suficiente para lograr los cambios deseados en la práctica educativa. Este capítulo tiene como objetivo precisamente, fundamentar y estructurar un sistema didáctico del IFE que tribute al crecimiento personal de los estudiantes de la UPR sobre la base del conocimiento y desarrollo de sus estilos de aprendizaje.

3.1 Fundamentos teóricos del sistema didáctico.

Para fundamentar nuestra propuesta partimos de un concepto alrededor del cual se conciben las principales transformaciones que nos hemos planteado en relación con el objeto de estudio: el concepto de sistema didáctico del IFE centrado en los estilos de aprendizaje. Tomando en cuenta el papel relevante que juegan los estilos de aprendizaje respecto a la personalidad y el proceso mismo de aprendizaje, en nuestra estructuración del proceso docente- educativo para la Disciplina de IFE, reconocemos estos como el eje vertebrador que dinamiza los componentes principales del proceso (personales y no personales) en aras de incidir directa y favorablemente en el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes. Todo ello le brindaría la posibilidad a estos de ser más eficientes no solo en el aprendizaje de la lengua extranjera, sino en el estudio de cualquier disciplina escolar, en su preparación para las distintas esferas de actuación profesional e incluso para la vida. Se trata pues, de concebir un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera orientado al desarrollo integral de la personalidad sobre la base del autoconocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Desde esta perspectiva denominamos sistema didáctico del IFE centrado en los estilos de aprendizaje al sistema de componentes personales y no personales, estrechamente interrelacionados entre si, que asume como eje vertebrador los estilos de aprendizaje, sobre la base de la interacción de habilidades lingüísticas y habilidades conformadoras del desarrollo personal en virtud de la formación integral de la personalidad del estudiante. Dicho sistema se caracteriza por:

1. Estar centrado en el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de la persona que aprende, como vía, para contribuir a la formación integral de su personalidad como futuro profesional.
2. Estar orientado a la búsqueda sostenida de vías para lograr que el educando pueda encauzar sus potencialidades, alcanzar niveles superiores de realización y enriquecimiento personal.
3. Brindar espacios permanentes para que los alumnos aprendan no solo a conocer sobre la cultura acumulada por la humanidad, sino también y como condición de lo anterior, a autoconocerse, autorregular su desarrollo y crecimiento personal.

Un proceso docente- educativo con estas características, trasciende significativamente tanto para el profesor como para el alumno: para el profesor, éste se convierte en una vía ideal no solo para personalizar sus influencias educativas a partir de una mejor comprensión del estudiante y la atención a sus diferencias individuales, sino también para establecer una comunicación afectiva con éste sobre la base de relaciones de respeto derivadas de la consideración de sus preferencias en cuanto a sus formas de aprender, y la posibilidad de acomodar sus métodos de enseñanza a los métodos de aprendizaje de sus educandos. Para el estudiante, por otra parte, significaría poder convertirse en protagonista activo en la búsqueda del conocimiento, asumiendo y potenciando la responsabilidad ante su propio aprendizaje, su iniciativa, autodirección y motivación intrínseca, para que no solo aprenda los contenidos de las clases, sino además el proceso a través del cual aprende.

En el marco de esta conceptualización, tomamos además en cuenta el enfoque holístico propuesto por este autor para el estudio de los estilos de aprendizaje, según el cual estos se proyectan en cuatro dimensiones estrechamente interrelacionadas:

- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal- auditivo.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendiz: estilo planificado y estilo espontáneo
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

Desde el punto de vista didáctico, estas dimensiones nos posibilitarían apreciar el proceso docente- educativo proyectado no hacia el logro de objetivos instructivos centrados en el desarrollo de habilidades lingüísticas, tal y como es concebido en la actualidad, sino de aprendizajes básicos que trascienden en la formación profesional integral del estudiante y su crecimiento personal: aprender a comprender, aprender a organizar el tiempo y aprender a convivir con los demás.

Considerado uno de los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morin E., 1996), en nuestra concepción del proceso docente- educativo del IFE, **aprender a comprender**, implica también, dos tipos de comprensiones: la intelectual y la humana. En su primera aserción, el aprender a comprender lleva implícito el desarrollo de habilidades tan importantes y trascendentales para el aprendizaje de la lengua extranjera y en general la formación del profesional, como las relacionadas con la anticipación del contenido, el reconocimiento de las funciones comunicativas del texto y sus patrones retóricos, el reconocimiento de la temática y las ideas

principales, la inferencia de significado, el resumen, la valoración crítica, y la búsqueda bibliográfica a través de fichas de contenido y consulta de diferentes fuentes de referencia. La comprensión en este sentido es entendida como un proceso de reconstrucción del significado del texto resultante de la interacción entre variables relacionadas con el texto (información semántica, lingüística y pragmática) y variables relacionadas con el sujeto (conocimientos previos, nivel de habilidades, expectativas, etc.).

En su segunda asección, la comprensión es vista como un proceso favorecedor del entendimiento y la comunicación entre las personas, en el que juega un papel importante el conocimiento de sí mismo (Morin E., 1999). El conocerse a sí mismo lleva implícito el afán de la persona por conocer y esclarecer su propio mundo psicológico interno: sus sentimientos y emociones, necesidades y motivos, actitudes, valores, representaciones y otros muchos contenidos que configuran su personalidad y regulan su comportamiento. Este conocimiento, constituye sin dudas, un paso determinante para comprender a los demás; “el descubrimiento del otro,- ha señalado Delors J. (1996)- pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo”²⁵. Aprender a comprenderse a sí mismo y a los otros son procesos estrechamente interrelacionados. El comprenderse a sí mismo ayuda a conocer y comprender a los demás. De aquí que consideremos trascendental para el desarrollo del estudiante, el hecho de que éste conozca su estilo de aprendizaje y se esmere por conocer y aceptar el estilo de aprendizaje de los demás.

En nuestra perspectiva, el sentido y la aplicabilidad de la comprensión en el marco del proceso docente- educativo del IFE ha de ser enfocado no como lectocomprensión, pues la limitaríamos a una habilidad lingüística, sino como comprensión en su sentido más amplio, refiriéndonos a ella como una habilidad conformadora del desarrollo personal, con sus dos acepciones implícitas: la intelectual y la humana. Que el profesor asuma esta visión durante todo el proceso puede imprimirle un sello diferente al aprendizaje de la lengua extranjera, haciéndole ver al alumno un significado más relevante de esta habilidad para su formación como

²⁵ Delors, J. (1990) **Los fines de la educación del Siglo XXI**, Santinalla, Ediciones UNESCO, p. 43.

profesional: no solo se trata de formar y desarrollar habilidades para acceder a la bibliografía publicada en inglés sobre su especialidad, se trata también de habilidades que trascienden la lengua extranjera y que pueden potenciar su aprendizaje en el marco de cualquier disciplina escolar o ámbito de la vida.

Por su parte, **aprender a organizar el tiempo**, destaca el desarrollo de habilidades para establecer objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo, para planificar las actividades personales, escolares y profesionales en un orden de prioridad, para elegir y tomar decisiones frente a diferentes opciones.

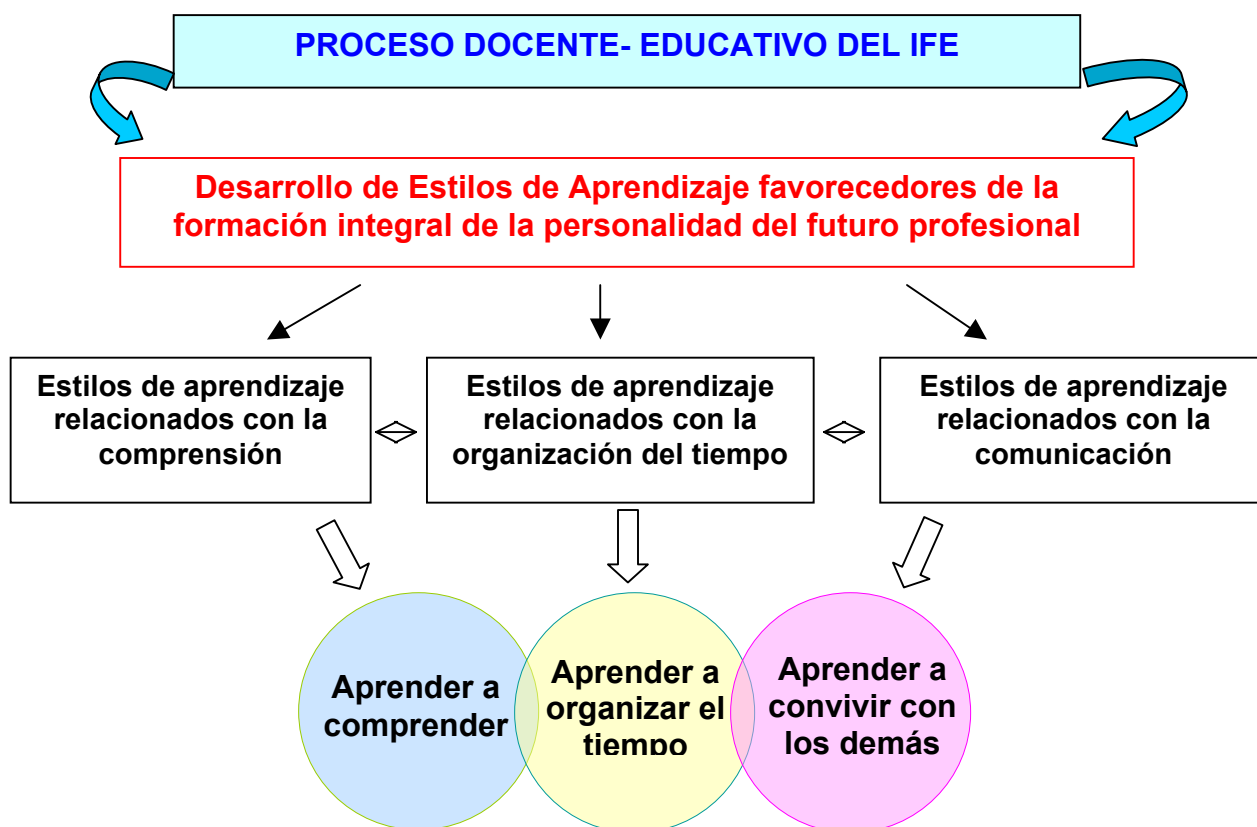
Aprender a organizar el tiempo impone inevitablemente la necesidad de aprender a elaborar planes y proyectos de vida de acuerdo con los sentidos, al menos de la actividad de estudio. Para ello también resulta importante conocerse a sí mismo a través de estilos de aprendizaje, pues así el estudiante puede ser capaz de dirigirse mejor, lograr alcanzar sus metas y objetivos con más facilidad y mayor nivel de conciencia sobre la forma en que lo ha logrado. También ello le permite elaborar planes factibles, realizables en correspondencia con sus potencialidades reales.

Finalmente, **aprender a convivir con los demás**, esta relacionado con la capacidad de la persona para comunicarse e interaccionar con las demás y en el marco del proceso docente- educativo implica el desarrollo de habilidades de socialización que le permitan a los estudiantes no solo comunicarse de forma dialogada o monologada en la lengua extranjera, sino también trabajar en equipo, potenciarse a través de la cooperatividad e interdependencia, desarrollar valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto a los demás.

Aprender a convivir conlleva asumir el grupo como un espacio para crecer, saber expresarse y comunicarse con los demás, asimilar los roles y deberes sociales y una convivencia afectuosa con los otros miembros del grupo, aprender que nuestro punto de vista no es el único, sino que se complementa con los otros.

En general, aprender a comprender, aprender a organizar el tiempo y aprender a convivir con los demás, pueden llegar a constituir pilares fundamentales de un proceso docente- educativo del IFE que trascienda el mero desarrollo de habilidades cognoscitivas tal y como versa en su concepción didáctica actual. Se trata más bien

de un conjunto de saberes de vital importancia para la formación académica del estudiante, su eficiencia en el estudio, y lo que es más importante aún, su preparación para la vida; todo ello en función de estilos de aprendizaje que potencien el desarrollo integral de la personalidad.



El proceso docente educativo del IFE desde la visión que proponemos, exige evidentemente un cambio en nuestra visión del proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera con fines específicos, un redimensionamiento de los componentes personales y no personales de dicho proceso.

3.2 Propuesta de un sistema didáctico del IFE centrado en los estilos de aprendizaje.

En una primera aproximación al proceso docente- educativo del IFE desde la óptica que proponemos, apreciamos las actividades del profesor y el alumno, concretadas a través de la enseñanza y el aprendizaje, respectivamente. En nuestro sistema

didáctico, **la enseñanza** es vista como el proceso a través del cual el profesor orienta, guía, estimula a los estudiantes en su desarrollo y crecimiento personal, sobre la base de contenidos, métodos, medios y formas de organizar el espacio y de evaluar, que tributen al conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje.

El aprendizaje, por otra parte, es visto como un proceso activo, desarrollador, en cuya esencia está que el alumno *“aprenda a aprender”*, lo que significa, entre otros aspectos, que adquiera conocimientos, habilidades y valores que trasciendan a favor de sus estilos de aprendizaje y por ende, la configuración y formación de su personalidad, de la autorregulación del aprendizaje, su autonomía y del desarrollo de una actitud positiva hacia aquellos contextos donde ya no cuente con la ayuda del maestro o de otro alumno.

Un análisis más profundo del proceso docente- educativo revela la existencia de tres componentes personales y ocho componentes no personales. Entre los componentes que conforman nuestro sistema y explican su comportamiento y movimiento, se destacan los protagonistas del proceso docente- educativo del IFE: los estudiantes, el grupo y el profesor. Del papel que cada uno desempeñe en el proceso de enseñanza- aprendizaje del IFE dependerá en gran medida el logro de los objetivos planteados.

3.2.1 Los componentes personales del sistema.

Al definir el papel de cada uno de los componentes personales en el marco, partimos de uno de los fundamentos principales de nuestra propuesta: el tratarse de un proceso docente- educativo del IFE centrado en torno a la persona que aprende, y en particular en sus estilos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el alumno ha de comportarse no ya como simple espectador o receptor de información, sino como protagonista activo del proceso de aprendizaje, el cual ha de asumir como un proceso de búsqueda del conocimiento. Su principal objetivo está en asumir progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje a partir de la concientización de la actividad, la reflexión y valoración de lo que hace mientras aprende, por qué y para qué lo hace.

Para lograr un aprendizaje desarrollador, el alumno a nuestro criterio, ha de proponerse:

- conocerse a sí mismo cada vez más y mejor, tomando conciencia de sus preferencias, su deficiencias y limitaciones como aprendiz, sus fortalezas y capacidades.
- desarrollar estilos de aprendizaje versátiles, que le permitan flexibilizar su pensamiento, ajustarse a las exigencias de una tarea particular, al método de enseñanza de su profesor e, incluso, al estilo personal de sus interlocutores en un contexto social.
- tomar parte activa en los procesos de comunicación y cooperación a través del trabajo en equipo, ser consciente de que puede aprender de otros y otros pueden aprender de él.
- trazarse metas de aprendizaje a corto, mediano y largo plazo, estableciendo planes de acción que sean reales y alcanzables.
- Estar abierto al aprendizaje, valorándolo como fuente de su crecimiento y desarrollo personal.

Una enseñanza del IFE centrada en los estilos de aprendizaje se proyecta también hacia el **grupo** como sujeto protagónico, como espacio donde han de producirse las intermediaciones que favorezcan tanto a los interaprendizajes, como la formación de importantes cualidades y valores de la personalidad de los educandos (Castellanos D. y otros, 2001). En este sentido, reconocemos el aprendizaje grupal o cooperativo como aquel aprendizaje en el que la interacción y colaboración entre los estudiantes persigue el logro de metas comunes, suponiendo para el profesor una visión diferente y cualitativamente superior del diseño de tareas en aras de crear condiciones para que los intereses y motivos individuales se combinen en armonía, para que todos los miembros se potencien creativamente, para que aprendan no solo a conocerse a sí mismo sino también a los demás, para que aprendan a convivir y cooperar juntos.

Con respecto al **profesor**, quien en el marco del proceso docente- educativo del IFE tradicionalmente ha concentrado sus esfuerzos pedagógicos en el desarrollo

lingüístico de los estudiantes, su principal rol en este caso, ha de trascender el mero componente académico para tratar de incidir en el desarrollo integral de la personalidad a través de un proceso de enseñanza- aprendizaje que a la vez que instruya, eduque y desarrolle. De asimilar esta perspectiva, el profesor de idiomas pudiese proponerse (explícita o implícitamente) una transformación aún más significativa en su labor docente, educativa y desarrolladora: propiciar en el estudiante el desarrollo de habilidades tan trascendentales para su formación integral como la propia habilidad de lectocomprensión; las relacionadas con la planificación del tiempo; y las relacionadas con la comunicación y la relación con los demás.

En su papel como potenciador de un aprendizaje desarrollador a partir de los estilos de aprendizaje, el profesor está llamado a crear oportunidades lo suficientemente diversas y motivantes como para que los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de la lengua, se sientan en un ambiente agradable, de seguridad y posibilidades para desplegar a plenitud sus potencialidades. Para ello, ha de convertirse en investigador de su propia práctica educativa, tratando de conocer al alumno lo más integralmente posible, evaluando su desarrollo, sus intereses y motivaciones, sus estilos preferidos de aprendizaje.

Finalmente, consideramos que será principalmente del profesor de quien más dependerá el posible cambio que logremos en el alumno y en el grupo. Para ello habrá de demostrar su interés en que esta transformación ocurra. Que el alumno, por ejemplo, compruebe por sí mismo que el profesor no solo está interesado en conocer sus formas preferidas de aprendizaje, sino también que las desarrolle, que se esmere por diversificar sus métodos de enseñanza en función de las diversas formas de aprender, pueden ser elementos suficientes para que el estudiante comience a asumir su propia responsabilidad ante el aprendizaje.

3.2.2 Los componentes no personales del sistema y sus relaciones.

Un análisis profundo y particular del proceso de enseñanza- aprendizaje del IFE que proyectamos conceptualmente, revela 8 componentes esenciales: el problema, el objeto, los objetivos, los contenidos, los métodos, las formas, los medios y la evaluación.

3.2.2.1 El problema, objeto y objetivo.

En nuestro sistema didáctico, partimos por reconocer **el problema** como aquel componente del proceso docente- educativo que constituye el punto de partida de su diseño y ejecución y en el que se expresa la situación de un objeto, generada por una carencia, una insuficiencia o necesidad en el sujeto y que precisa de ser transformada. En el caso del proceso docente- educativo del IFE, el problema históricamente no ha aparecido explícito en los programas de la Disciplina, aunque queda implícita la necesidad de desarrollar en los estudiantes la habilidad de lectocomprensión necesaria para acceder a la bibliografía de su especialidad publicada en idioma inglés.

En el marco de nuestra propuesta, el problema se revela a través de la necesidad de formar un profesional con un pensamiento flexible y las habilidades lingüísticas y de estudio necesarias para hacer uso de la lengua extranjera con fines académicos y profesionales, y además lograr una formación integral de su personalidad, que le permita responder de forma racional y creativa a las demandas de la sociedad.

Dentro de las necesidades más generales de los estudiantes en relación con el proceso docente- educativo del IFE están las relacionadas con:

- el autoconocimiento de los estilos de aprendizaje
- el desarrollo de habilidades lingüísticas y de estudio que le permitan acceder a la bibliografía especializada publicada en idioma inglés y potenciarse con eficiencia en su formación como futuro profesional.
- La elaboración y realización de proyectos cooperativos.

Como parte de la realidad portadora del problema, **el objeto** dentro del sistema didáctico lo constituye el proceso docente- educativo de la lengua extranjera con fines específicos orientado precisamente al desarrollo de estilos de aprendizaje de los educandos.

En el marco del objeto de estudio delimitado, el problema se vincula directamente con otro importante componente: **los objetivos**, a través de los cuales se expresan los fines o resultados a lograr en los estudiantes.

La formulación de los objetivos de la Disciplina de IFE para todos los CES del país toma en cuenta el encargo social de nuestras instituciones en la formación de los estudiantes universitarios, aspirándose a que estos “identifiquen como parte importante del contenido y la proyección de su futura acción profesional la necesidad de un mayor grado de dominio de la lengua inglesa (MESb 1990: 15). Se precisa pues, como aspecto central de los objetivos instructivos el que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades relacionadas con técnicas de lectura y estudio que les permitan procesar información especializada publicada en lengua inglesa.

Desde nuestra perspectiva podemos redefinir los objetivos de la Disciplina en aras de incidir significativamente en la formación integral del futuro profesional, de modo que esta haga posible que al finalizar el curso los estudiantes sean capaces de:

- Caracterizar sus estilos de aprendizaje
- Comprender textos en inglés de interés académico- profesional, ético, filosófico, cultural.
- Organizar su tiempo en función del cumplimiento de sus metas como aprendiz y como persona
- Establecer relaciones interpersonales sobre la base de una comunicación afectiva.

Proponemos pues a través de nuestro sistema didáctico del IFE, que los estudiantes desarrollen sus estilos de aprendizaje sobre la base de un sistema de conocimientos, habilidades y valores que vayan más allá de la lengua extranjera y trasciendan en la configuración y formación integral de su personalidad.

3.2.2.2 Los contenidos.

Un proceso de enseñanza- aprendizaje que se plantee como objetivo principal contribuir al desarrollo integral de la personalidad sobre la base del conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, presupone, en virtud del carácter sistémico del proceso (expresado a través de la relación dialéctica entre los componentes), definir también aquellos conocimientos, habilidades y valores que mejor responden a los objetivos planteados.

En relación con los contenidos, proponemos asumir como criterios vertebradores para su selección y organización, las mismas dimensiones establecidas con anterioridad en nuestra conceptualización de los estilos de aprendizaje: comprensión y búsqueda de la información, organización del tiempo en relación con el cumplimiento de metas personales y orientación hacia comunicación y las relaciones interpersonales.

A continuación, resulta necesario e impostergable, establecer aquellos conocimientos, habilidades y valores que desde esta perspectiva, conformarían el sistema de contenidos de nuestra propuesta didáctica.

Los conocimientos.

Comencemos por referirnos ante todo, a los conocimientos, cuya concepción en el marco de la enseñanza del IFE sabemos puede responder bien a ejes temáticos, a funciones comunicativas o a una combinación de ellas (Stryker y Leaver 1997; Wesche, 1997). En nuestra opinión, y tomando en cuenta los objetivos educativos propuestos, consideramos válido no atomizar los criterios de selección sino por el contrario unificarlos entre sí, e incluso integrarlos a otros criterios que bien pudiesen enriquecer su concepción, propiciando que los estudiantes adquieran un espectro amplio de conocimientos relacionados con:

- las funciones comunicativas de la lengua, en particular las del discurso científico con sus patrones de organización retórica.
- el sistema de la lengua.
- temáticas de interés científico- investigativo, cultural, estético, filosófico.

- sus formas particulares de aprender o sea sus estilos de aprendizaje.

Entre las funciones comunicativas a tratar en los cursos de IFE que consideramos de mayor importancia, están por una parte, las correspondientes al establecimiento de relaciones sociales y las de pedir y dar información, y por otra las funciones comunicativas básicas del texto científico (describir, definir, clasificar, argumentar, formular hipótesis, hacer generalizaciones), tratadas a través de sus patrones de organización retórica.

Para autores como Allen J. y Widdowson H.G. (1974), Moore J. y otros (1980), Huckin T. N. y Olsen L. (1983), Trimble L. (1985) y Trujillo M.H. (1999) las funciones comunicativas del discurso científico constituyen invariantes del conocimiento y por su relevancia han de merecer la principal atención en el marco de la enseñanza del IFE. En tal sentido, los aportes de la lingüística del texto acerca del estudio de los patrones de organización retórica que identifican al texto científico, resultan de vital importancia.

Un segundo criterio para la selección de los contenidos, se refiere a la necesidad de dominar aspectos lexicales y gramaticales del propio sistema de la lengua extranjera que se estudia y entre los que se distinguen:

- los exponentes lingüísticos (palabras relacionantes)
- formas verbales más empleadas en el discurso científico (presente y futuro simple activo, presente simple activo)
- los pronombres como elementos de cohesión
- las palabras terminadas en *ing*
- los procesos de formación de palabras (composición, afijación, acortamiento, cero- derivación)
- las oraciones subordinadas (adjetivas y adverbiales- énfasis especial en las oraciones condicionales).

Un tercer criterio, derivado de la propuesta de Díaz G. (2000), es el relativo a temáticas de interés humanístico que revelen cuestiones novedosas y motivantes para los estudiantes y además conexiones múltiples entre una disciplina del saber y

otras formas de pensamiento ético, psicológico, estético, de creación artístico-literaria, etc. En tal sentido, también consideramos importante las opiniones de autores como Hutchinson T. y Waters A. (1987), y St John M. (2003), para quienes en casos particulares, la selección de temas/ textos no debería limitarse a aspectos relacionados al perfil estrecho de la especialidad del estudiante, pues los estudiantes pueden preferir y motivarse más por temáticas de carácter general. En nuestro caso, al valorar los intereses de los estudiantes, constatamos las preferencias de estos por temas de corte científico, relacionados a grandes descubrimientos de la ciencia, la vida de prominentes científicos, el SIDA, el medio ambiente, el sexo, los extraterrestres, y las maravillas del mundo, entre otros. Ello, desde luego, no significa perder de vista que el objetivo principal ha de seguir enfocado hacia la utilización de la lengua extranjera con propósitos académicos y profesionales relacionados a la especialidad del estudiante, lo cual, a nuestro juicio, puede priorizarse en los niveles más avanzados del proceso, una vez que el estudiante logre su autonomía cognoscitiva y requiera hacer uso real del idioma extranjero según las exigencias propias del Programa Director.

A los criterios anteriores, consideramos imprescindible integrar un cuarto, asociado al conocimiento de los estilos de aprendizaje. En el plano didáctico, ello significa que para seleccionar y organizar los contenidos del IFE, el profesor, ha de tomar en cuenta no solo la relevancia que para el aprendizaje tendría un grupo determinado de funciones comunicativas y patrones retóricos, de aspectos lexicales y gramaticales del sistema de la lengua y de aspectos de interés humanístico, sino también el hecho de que el estudiante pueda llegar a conocerse a sí mismo.

Conocerse a sí mismo no resulta un conocimiento importante solo en el sentido de una disciplina escolar como la lengua extranjera, lo es para cualquier aprendizaje e incluso, para cualquier aspecto de la vida del ser humano. Para un estudiante es trascendental llegar a conocerse como persona, pero más aún como alumno, y en tal sentido resulta válido promover su autoconocimiento acerca de los estilos de aprendizaje. Además de constituir un punto de partida para que él reconozca sus fortalezas y debilidades, en cuanto a sus formas de percibir y procesar la información, de orientarse social y temporalmente, y llegue a ser más eficiente en su

desempeño escolar, tal conocimiento sobre los estilos de aprendizaje significaría una vía para llegar a conocer a los demás.

Potenciar en los estudiantes su conocimiento acerca de los estilos de aprendizaje a través de la estimulación para la reflexión sobre su forma de aprender debiera, por su importancia, convertirse en un objetivo de trabajo permanente en la educación.

Las habilidades.

Un lugar significativo en el marco de una concepción didáctica centrada en el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje, corresponde a las habilidades. Al respecto, es importante distinguir los conceptos de habilidad y de estilos de aprendizaje, con vistas a apreciar mejor su interrelación desde el punto de vista didáctico. En tal sentido, Sternberg R. (1997: 8), por ejemplo considera que los estilos constituyen preferencias en el uso de las habilidades: “El estilo es una forma de pensamiento, no es la habilidad, más bien es la forma preferida de cada cual usar la habilidad. La distinción entre estilo y habilidad es crucial. La habilidad se refiere a cuán bien alguien puede hacer algo. El estilo se refiere a cómo alguien le gusta hacer algo...En nuestra sociedad pensamos y hablamos mucho sobre las habilidades. Libros como el de Hernstein y Murria *La curva de la campana* muestran cuán obsesionada está nuestra sociedad con las habilidades. Y ciertamente, las habilidades son importantes para triunfar en la escuela y en la vida. Aun así, las habilidades no son y no pueden ser toda la historia...El cómo la gente prefiere pensar puede ser tan importante como cuán bien pensamos... La gente con diferentes estilos pueden preferir usar sus habilidades de diferentes formas, y por tanto responder bien diferenciadamente”.

Apreciando la habilidad más allá del pragmatismo de este autor al caracterizarla esencialmente desde el saber hacer, consideramos importante acotar, que los estilos de aprendizaje y las habilidades se correlacionan entre sí de forma dinámica, favoreciendo o entorpeciendo el aprendizaje y la actividad en sentido general. De los niveles de correlación entre ambos conceptos, consideramos dependa en gran medida el desarrollo y desempeño de la persona en el ámbito escolar y en general en la vida. Como plantea el propio Sternberg, si la inteligencia humana se revela en

la persona en la medida que esta sea capaz de potenciar sus fortalezas y remediar o compensar sus debilidades, la capacidad de saber armonizar las habilidades y los estilos preferidos, puede resultar un aspecto trascendental a favor del buen desempeño de la persona.

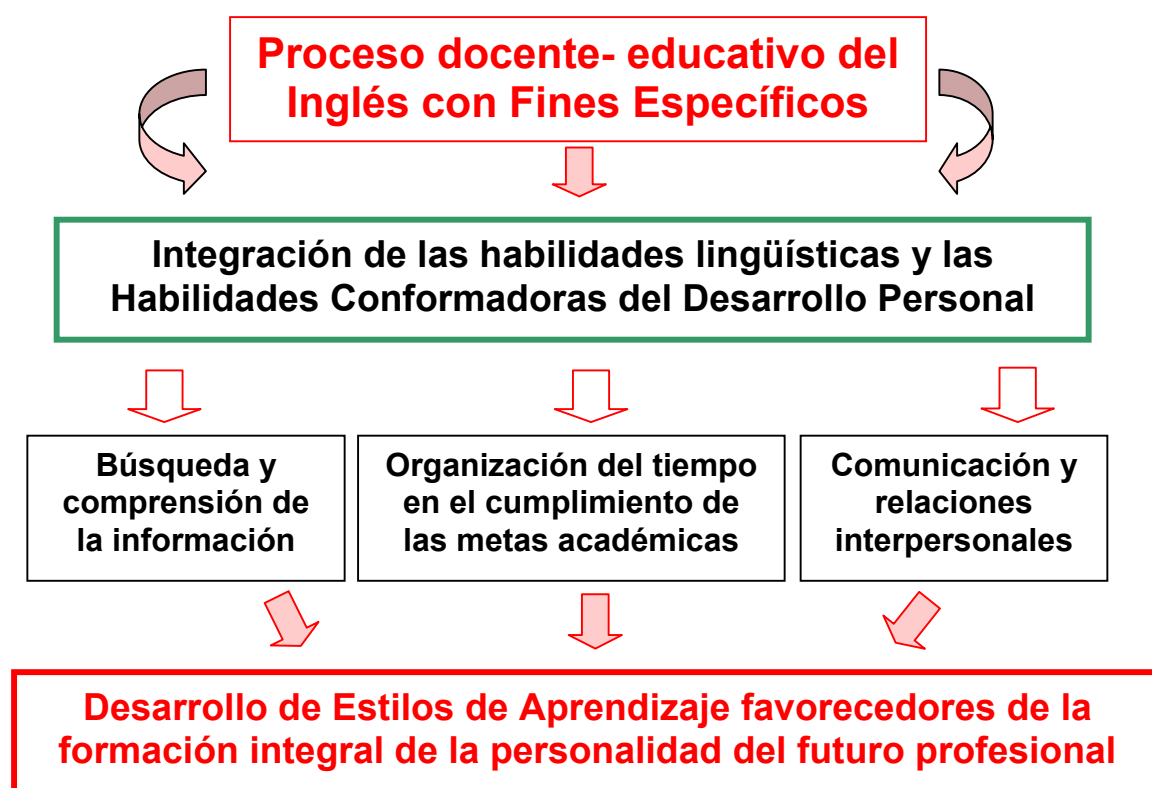
Por otra parte, la investigación educativa da cuenta que el dominio eficiente de una habilidad, no depende solamente de la eficiencia con que desarrollamos la cadena de acciones relacionada a ella, sino también del estilo personal con que se acomete su aprendizaje y realización. “Las habilidades,- como bien ha señalado Fariñas G.,- no deberían ser necesariamente analizadas como simples sucesiones de acciones relacionadas con la eficiencia de la personalidad y sus procesos, sino como unidades complejas, en cuya orientación intervienen conceptos, emociones, sentimientos, valores, preferencias, etc., que se amalgaman entre sí para dar lugar a vivencias encaminadas al logro de dicha eficiencia...No solo la cadena de acciones es responsable de una determinada eficiencia de la habilidad, también hay que considerar el estilo personal de su realización, la seguridad con que se ejecuta, el placer que produce ejercitarla, etc. En fin un sistema de condiciones o eslabones que convergen de forma organizada en el curso de la solución” (2000: 4).

Desde esta posición, distinguimos los estilos de aprendizaje como un componente intrínseco, dinamizador de la habilidad que influye de manera significativa en su formación, desarrollo y aplicación, favoreciendo u obstaculizando el proceso de aprendizaje.

Sobre la base de esta visión, se hace necesario en lo adelante definir aquellas habilidades que mejor responderían dentro del sistema de contenidos del IFE al desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, partiendo del criterio que para alcanzar tales fines ya no sería suficiente asumir únicamente las habilidades lingüísticas tradicionalmente declaradas en los programas de estudio de la Disciplina Lengua Extranjera. El objetivo planteado reclama una nueva visión de las habilidades dentro del sistema didáctico del IFE la que, a nuestro juicio, pudiese partir de los mismos criterios vertebradores asumidos en la conceptualización de los estilos de aprendizaje, propiciando la integración de las habilidades lingüísticas con las

llamadas habilidades conformadoras del desarrollo personal (HCDP) definidas por Fariñas G. (1995), entre las que se incluyen las habilidades relacionadas con el planteamiento y consecución de metas personales, y con la organización temporal general de la vida cotidiana, las relativas a la comprensión y búsqueda de la información, y las habilidades relativas a la comunicación y a la relación con los demás.

Respecto a las HCDP, consideramos, se trata de un conjunto de habilidades, que por su grado de generalización y poder autorregulador del desarrollo integral de la personalidad, pueden llegar a convertirse en el componente principal de los contenidos del sistema didáctico que pretendemos concebir para la Disciplina Lengua Extranjera en aras de hacer que ésta contribuya al desarrollo integral de la personalidad del futuro profesional a través de los estilos de aprendizaje. Muy acorde con los preceptos básicos asumidos por nosotros con anterioridad, al conceptualizar los estilos de aprendizaje, la integración de las habilidades lingüísticas y las habilidades conformadoras del desarrollo personal deviene condición necesaria para lograr encauzar y desplegar el desarrollo psicológico de los alumnos.



Asumir el proceso de enseñanza- aprendizaje del IFE sobre la base de un sistema de habilidades como el propuesto, resulta novedoso entre los actuales enfoques metodológicos de esta Disciplina, tomando en cuenta la intención de que dicho proceso contribuya al desarrollo integral de los estudiantes a través de la potenciación de sus estilos de aprendizaje. Al respecto, sin embargo, hemos de aclarar que el abordaje de otras habilidades además de las lingüísticas en el marco de la disciplina de IFE en el mundo es una práctica ya establecida desde los años 70 cuando en países como Inglaterra, Estados Unidos y Australia, comenzara a introducirse la enseñanza de la habilidades de estudio a través de los cursos de lengua extranjera a fin de preparar al estudiante universitario procedente de otros países para un mejor desempeño escolar en el nuevo sistema educativo.

Definidas como el conjunto de habilidades, técnicas y estrategias empleadas con propósitos académicos durante la lectura, la escritura o la audición (Richards J.C., Platt J. y Platt H., 1992 cit. por Jordan R.R.,1997), los promotores de este enfoque en la enseñanza del Inglés con fines específicos por lo general proponen centrar la atención del proceso de enseñanza- aprendizaje en el desarrollo de habilidades de naturaleza eminentemente cognitivista (toma de nota, lectura eficiente, resumen de la información, uso del diccionario, etc.). A diferencia de esta visión eminentemente atomizada del aprendizaje como proceso, la propuesta de las HCDP parte de una concepción personológica sobre el proceso de aprendizaje en el que se revela la consideración tanto de aspectos cognitivos como socio-afectivos.

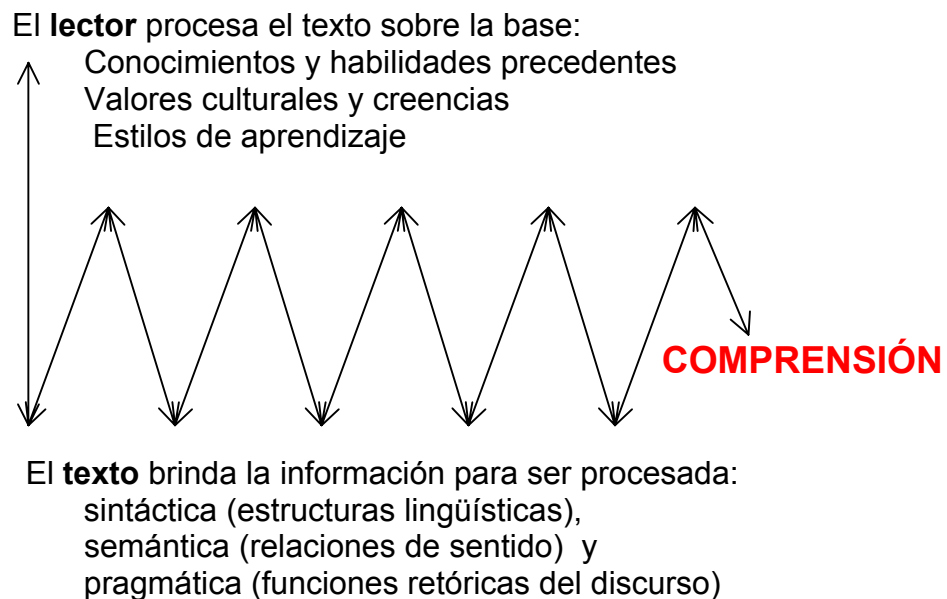
En sentido general, apreciamos las HCDP como condición para promover en los estudiantes estilos potenciadores de un aprendizaje desarrollador, un aprendizaje para la vida. Conceptualicemos a continuación el conjunto de habilidades conformadoras del desarrollo personal integradas a las habilidades lingüísticas en el marco del sistema didáctico del IFE:

a. Habilidades relativas a la búsqueda y comprensión de la información.

Este conjunto de habilidades por su esencia presupone básicamente el desarrollo de las habilidades de lectocomprensión, aunque consideramos también oportuno incluir

entre ellas las que enfatizan el empleo de funciones comunicativas relacionadas con pedir y dar información.

En relación con la lectocomprensión, esta es asumida como un proceso de reconstrucción del significado del texto, resultante de la interacción entre las habilidades y conocimientos precedentes del sujeto, sus creencias, estilos de aprendizaje y valores culturales por una parte y la información sintáctica, semántica y pragmática que brinda el texto por otra, siendo considerado este proceso como un constante ir y venir del texto al lector y viceversa (Mickuleky B., 1990).



En la actualidad, existe un consenso generalizado entre los investigadores respecto a la consideración de la lectura como un proceso complejo, interactivo y estratégico (León J.A., 1991). Complejo, en tanto implica la simultaneidad de procesos u operaciones perceptuales, lingüísticos y cognitivos que permiten una representación mental del significado del texto. Interactivo, porque el lector no actúa secuencialmente, sino que deriva información simultáneamente desde los distintos niveles, integrando información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa, produciéndose un procesamiento paralelo entre estos niveles y además una comunicación bidireccional entre estos. Estratégico, porque el lector limitado en su comprensión por la capacidad restringida del sistema de procesamiento del ser humano, debe entonces adoptar estrategias apropiadas a las

exigencias de la tarea y sus conocimientos y habilidades, resultando en mayor o menor éxito para comprender lo leído.

Si asumimos la lectocomprensión como un proceso que además implica el uso consciente e inconsciente de estrategias en las que se apoya el lector para construir un modelo del texto lo más semejante posible al significado supuestamente otorgado por el autor, estaremos de acuerdo entonces, en reconocer la importancia de estimular a través del proceso de enseñanza- aprendizaje, la reflexión acerca del proceso mismo de comprensión. Entre las habilidades de lectocomprensión que mayor incidencia pueden tener en el desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes relacionados a las formas de percibir y procesar la información, destacamos:

- Reconocimiento visual a través de la correspondencia grafía – sonido (automatic decoding)
- Anticipación del contenido del texto (previewing and predicting)
- Búsqueda de una información relevante o específica (skimming y scanning).
- Reconocimiento de los pronombres, referentes y otros equivalentes lexicales como recursos de cohesión
- Reconocimiento de la idea general y las ideas principales del texto.
- Reconocimiento del propósito del autor (función comunicativa) y de los patrones de organización textual
- Resumen de la información del texto
- Valoración crítica sobre lo leído.

Durante este aprendizaje se le concede vital importancia a la reflexión del alumno en torno a lo que aprende y como lo aprende, aspecto este que puede tener su punto de partida en la valoración de los propios estudiantes acerca de sus estilos de aprendizaje, lo que de hecho le imprimiría un sentido humano a la enseñanza de la comprensión, en la perspectiva que lo sugiere Morin E. (1996), en tanto contribuiría a la comprensión de sí mismo y de los demás.

b. Habilidades relacionadas con el planteamiento y consecución de metas y con la organización temporal general de la vida cotidiana.

Sabemos que en general, hay dos maneras de afrontar y proyectar nuestra vida, incluida la escolar: una es viviendo al día, espontáneamente, haciendo lo que se nos

ocurre y lo que dictan nuestros impulsos y emociones, sin metas ni propósitos, la otra es planeando y proyectando consciente y responsablemente nuestra vida, organizando y programando las actividades a largo, mediano y breve plazo.

Estas dos formas de actuar no se excluyen ni se oponen, sino se integran y complementan, pero hay personas en las cuales por inmadurez o deficiencia, predomina un estilo de actuación a expensas y con menoscabo del otro. En las personas maduras, el nivel superior de la conducta- el de la regulación consciente, racional, voluntaria- incluye, absorbe y regula el componente emocional, sin anularlo o excluirlo. La regencia del nivel superior, consciente racional y voluntario de la personalidad lleva al orden y a la armonía, es decir a la organización de la vida.

No hay dudas, que el sentido del tiempo es una particularidad psicológica importante (Fariñas G., 1995) para el desarrollo de la persona, el cual cobra un significado particular en el ámbito escolar, dada su influencia en el desempeño del estudiante. Desafortunadamente, la falta de organización, especialmente el uso irracional del tiempo, es una constante que afecta prácticamente a todos los seres humanos, incluidos los estudiantes. Los hechos, sin embargo, son contundentes: si la persona aborda cualquier tarea sin planificación previa, le resultará muy difícil ser eficiente en la realización de la misma.

Una enseñanza verdaderamente desarrolladora está llamada a cultivar en el alumno el sentido del tiempo, haciéndolo tomar conciencia de la importancia en adquirir habilidades de proyección y organización del tiempo para lograr la eficiencia en el aprendizaje.

Conocemos por ejemplo, que una de las dificultades principales a las que se enfrenta el estudiante universitario respecto al tiempo estriba en dilucidar cuantas horas del día o de la semana dedicar al estudio de forma que éste resulte suficiente para su preparación. Muchas veces se le recomienda al estudiante dedicar al menos dos horas de estudio por cada 4 horas clase, lo que hace aproximadamente un total de 15 horas semanales. Sin embargo, la vida estudiantil en la universidad es muy dinámica y pocas veces el estudiante dedica esas horas a su preparación, excepto en período de exámenes.

Se trata, ante todo, de hacerlo reflexionar sobre la importancia de organizar su tiempo y en segundo lugar, de hacerle ver que puede optimizarlo si adquiere para ello procedimientos que le permitan acrecentar el rendimiento de su labor diaria, entre las cuales se destacan: establecer un horario de las actividades durante el día, la semana o el mes; identificar el momento del día que mejor asimila el conocimiento; estudiar las materias mas difíciles o menos interesantes primero; utilizar el mismo lugar de estudio siempre que sea posible; visitar la biblioteca; evitar interferencias externas; aprovechar al máximo el horario docente, etc.

El desarrollo de esta habilidad en el estudiante no se limita solamente a que éste aprenda a organizar su tiempo de estudio, sino también y por sobre todo, a que aprenda a elaborar planes y proyectos de vida, aprendizaje este muy relacionado con la característica esencial de la vida humana de ser un continuo proceso de elecciones y decisiones.

Al respecto es válido apuntar que cada plan de vida debe concebirse de tal modo que sea factible, hacedero, realizable y pueda finalmente traducirse en acciones prácticas. Los planes que solo son ideales, imaginativos, carecen de valor y suelen quedarse en meras intenciones. Por eso, es necesario influir en nuestros estudiantes para que elaboren planes y proyectos factibles, realizables, de acuerdo a sus características y posibilidades personales, y de las circunstancias. Una enseñanza desarrolladora debe hacer consciente al estudiante de que planear, organizar, elaborar planes y proyectos, contribuye a hacer más efectivo y placentero el aprendizaje y de hecho, la vida.

En general, entre las habilidades relacionadas con el planteamiento y consecución de metas y con la organización temporal de la vida cotidiana, llamadas a potenciar a través de una enseñanza desarrolladora del IFE en función de los estilos de aprendizaje, se destacan:

- Elaboración de planes y proyectos de vida reales y factibles.
- Planificación de las actividades personales, escolares, profesionales
- Organización del tiempo libre
- Realización de balances retrospectivos

c. Habilidades relativas a la comunicación y a la relación con los demás.

Que la lengua constituye el medio de comunicación más importante entre los seres humanos, es cuestión asimilada desde hace tiempo por los hombres. También desde hace años en la enseñanza de las lenguas extranjeras se enfatiza el desarrollo de habilidades comunicativas esenciales en aras de potenciar en los estudiantes la capacidad de interacción con los hablantes de la lengua en cuestión a través de la expresión oral, la audición, la lectura o la escritura. Una enseñanza desarrolladora, sin embargo, a nuestro juicio, ha de promover en los estudiantes habilidades de socialización que les permitan no solo comunicarse de forma dialogada o monologada en la lengua extranjera, sino también trabajar en equipo, potenciarse a través de la cooperatividad e interdependencia, aprender a convivir con los demás.

Aprender a convivir lleva implícito asumir el grupo como un espacio para crecer, saber expresarse y comunicarse con los demás, asimilar los roles y deberes sociales y una convivencia afectuosa con los otros miembros del grupo, aprender que nuestro punto de vista no es el único, sino que se complementa con los otros.

Reconocido por la UNESCO como pilar de la Educación del siglo XXI, “aprender a convivir”, implica, como ya hemos señalado, conocerse a sí mismo. Sin dudas, aprender a comprenderse a sí mismo y a los otros son procesos recíprocos, como lo son también los procesos de aceptarse y llevarse bien consigo mismo y aceptar y llevarse bien con los demás. Un aprendizaje ayuda al otro y el otro, refuerza al uno (Torroella G., 1992). El comprenderse a sí mismo ayuda a conocer y comprender a los demás. De aquí que consideremos trascendental para el desarrollo del estudiante, el hecho de que éste conozca su estilo de aprendizaje y se esmere por conocer y aceptar el estilo de aprendizaje de los demás.

Un comportamiento socialmente habilidoso se expresa en un conjunto de relaciones contraídas por un individuo en un contexto interpersonal a través de los cuales manifiesta entre otros: sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y resolviendo de inmediato los problemas surgidos en una situación determinada minimizando la probabilidad de futuros problemas.

Para lograr la armonía entre los miembros del grupo es necesario lograr una atmósfera distendida, un clima agradable de trabajo, que propicie la libre expresión y el intercambio de opiniones, criterios y experiencias de todos los participantes; que el objetivo de trabajo sea conocido, comprendido y aceptado por todos los miembros; que la distribución de tareas y de contenidos sea clara y tenga la aceptación de todos; que todas las aportaciones sean acogidas con respeto, lo que significa que cada participante aprenda a escuchar a los demás, que no interrumpa al interlocutor, que las opiniones sean discutidas sin preferir ni descartar ninguna; que las decisiones sean adoptadas comunitariamente, por consenso.

El trabajo grupal supone también la asignación de determinados roles, que posibilitan un mejor funcionamiento del grupo en el cumplimiento de las tareas asignadas. Se deben seleccionar cuatro miembros que actúen como: facilitador, registrador, jefe de grupo y observador.

Entre las habilidades relativas a la comunicación y la relación con los demás que pueden tributar al desarrollo de un estilo de aprendizaje cooperativo se destacan:

- Empleo de funciones comunicativas referidas al establecimiento de relaciones sociales (saludar a alguien, presentar (se) a otra persona, ofrecer disculpas, pedir permiso, expresar acuerdo/desacuerdo, despedirse, etc.).
- Asumir los roles y deberes sociales en el marco del trabajo cooperativo.
- Colaborar en proyectos comunes sobre la base del respeto y la confianza a los demás.

Los valores.

Concebir un proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera en función del desarrollo de los estilos de aprendizaje posibilita no solo que los estudiantes adquieran un sistema de conocimientos y habilidades importantes para su formación integral como futuros profesionales, sino también de **valores** que trasciendan en cualidades y actitudes personales positivas.

En tal sentido, es lícito apuntar que los contenidos cognoscitivos y procedimentales establecidos a la luz del enfoque propuesto, tienen un alto potencial educativo en

tanto están relacionados directamente con aspectos relevantes de la esfera cognitiva y socio-afectiva de la personalidad. Ello da la posibilidad de que el profesor potencie el proceso valorativo en sus estudiantes con el objetivo de que estos continuamente y de manera consciente, aprecien el significado que los contenidos tienen desde el punto de vista social, ético, profesional o personal.

Aprender a comprender, aprender a planificarse en el tiempo y aprender a convivir y cooperar con los demás, constituyen aprendizajes básicos que generan una amplia gama de valores entre los que sobresalen los referidos al respeto a sí mismo y a los demás, la cooperatividad, la solidaridad, la independencia, el sentido del tiempo, la responsabilidad individual y colectiva. Sin embargo, la principal transformación que se deriva del enfoque que proponemos, viene dada por el nuevo sentido que adquiriría la Disciplina Lengua Extranjera en el marco del currículo universitario. Al respecto, es válido apuntar que centrando la enseñanza del IFE en el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje, la disciplina adquiriría un valor desarrollador en tanto el aprendizaje estaría en función no solamente de habilidades lingüísticas que le permitan al estudiante acceder a la bibliografía especializada publicada en inglés sino también y sobre todo, de estilos de aprendizaje y habilidades potenciadas de su crecimiento personal.

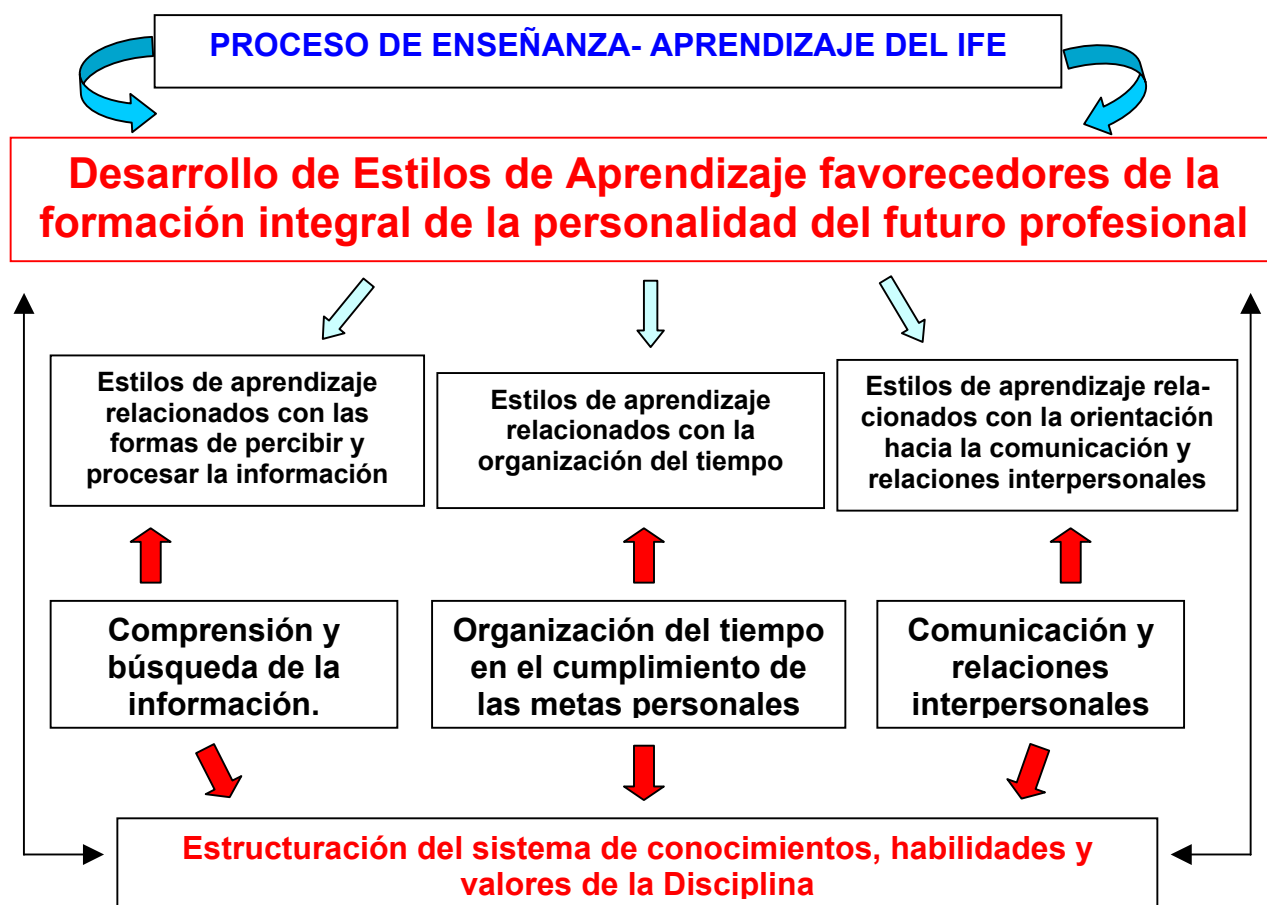
Contribuir a la concientización y personalización de los valores en nuestros estudiantes no ha de convertirse sin embargo, en un acto mecánico o derivado de una aspiración voluntarista, sino un proceso prolongado de construcción, de conformación individual en la propia y cada vez más compleja interacción que el sujeto va estableciendo a través de los contenidos en el marco del proceso docente- educativo.

Este proceso de interiorización del valor, de darle un sentido propio, personal significativo a aquel contenido que desde lo social se presenta, demanda análisis, reflexión, plena comprensión de sí mismo, y en tal sentido, el autoconocimiento de los estilos de aprendizaje puede derivar en un paso importante en dicha interiorización de los valores que pretendemos formar en los estudiantes.

Por otra parte, para promover el proceso de configuración y afianzamiento individual del valor resulta imprescindible la creación y defensa de espacios para la reflexión, la

discusión y el debate, posibles de propiciar a través del trabajo en grupos, del aprendizaje cooperativo. Ello por supuesto, supone la posibilidad de brindar márgenes para la contradicción, la coexistencia de puntos de vista contrapuestos, la discrepancia e, incluso, para el error reflexivo en tanto este, es también un camino insoslayable para construir un sentido con respecto al contenido que se desea transmitir.

La creación de espacios reales de manifestación de la individualidad a través de métodos de enseñanza y aprendizaje que propicien la cooperatividad, posibilita la construcción de valores que ayuden al estudiante a ser mejores como personas, a conocerse él y los demás, a dilucidar el sentido de la vida (López L., 2000).



3.2.2.3 El redimensionamiento de los métodos.

La concepción de una enseñanza del IFE centrado en los estilos de aprendizaje no solo presupone la necesaria reconceptualización de los conocimientos, habilidades y valores, apuntando al **qué** del proceso docente- educativo, sino también precisa definir la vía, el **cómo** desarrollar el proceso para alcanzar los objetivos propuestos, lo que nos conduce inevitablemente al componente dinamizador del proceso: el **método**.

Como expresión del modo de desarrollar el proceso, el método revela el orden, la secuencia, la organización interna del proceso de comunicación entre los sujetos que en él intervienen: profesor y estudiantes. En el campo de las lenguas extranjeras, el método ha llegado a ser un componente muy controvertido alrededor del cual llegó, incluso, a conformarse todo un paradigma, pues durante mucho tiempo se pensaba que la efectividad del proceso de enseñanza- aprendizaje dependía exclusivamente del método y por tanto la tarea principal de la didáctica de lenguas extranjeras debía consistir en encontrar el “método ideal” a través del cual se pudiesen resolver todos los problemas que se le presentan a los profesores en sus aulas. Esa preocupación por el método ideal partía, sin dudas, de un concepto de enseñanza estático y unilateral que no tomaba en cuenta las condiciones particulares de cada contexto, las necesidades, intereses y edades de los alumnos, así como tampoco la preparación de los profesores. En la actualidad ya se ha aceptado que nunca hubo ni probablemente habrá un método específico que pueda resolver todos los problemas que se le presentan a profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En su acepción didáctica contemporánea, el método presupone dos aristas diferentes: la de enseñanza y la de aprendizaje. El proceso docente- educativo se dinamiza precisamente, a partir de la contradicción que emana del carácter social del método de enseñanza y el carácter personal del método de aprendizaje. De ahí que el clima afectivo, los niveles de comunicación que se establecen entre los protagonistas y la propia efectividad del proceso, dependen en gran medida, del grado en que el profesor sea capaz de transformar la necesidad social en motivo

personal para el estudiante a partir de la relación método de enseñanza- método de aprendizaje (Álvarez C., 1995). El método empleado por el profesor bien puede conducir a los estudiantes a trabajar de manera memorística- reproductiva o a participar activamente en la búsqueda y producción de la información, a colaborar con otros en el logro de metas comunes o centrarse en el logro de una meta individual, a involucrarse afectivamente en el proceso, o a experimentar éste como algo artificial, ajeno a su vida y a su futuro como persona.

Pero, ¿cómo hacer compatibilizar o al menos confluir dialécticamente los métodos de enseñanza, con su carácter social y los métodos de aprendizaje, con su carácter marcadamente individual?

No hay dudas de que estamos ante una interrogante que puede ser respondida desde diferentes ángulos, pero cuya respuesta lleva implícito de forma consciente o no, la forma en que los profesores enfoquemos la dirección del proceso docente-educativo. Desde la perspectiva tradicional de la enseñanza del IFE se da por sentado que la homogeneidad de intereses profesionales de los estudiantes conlleva necesariamente a que los estudiantes sientan motivación por la Disciplina, subestimando el hecho de que cada uno de ellos tiene una forma particular de aprender, un estilo de aprendizaje propio.

A nuestro juicio, una vía efectiva para favorecer la “compatibilidad” entre los métodos de enseñanza y los de aprendizaje, estriba precisamente en la consideración de los estilos de aprendizaje de los estudiantes por parte del profesor. Para este último, contar con información sobre las formas preferidas de sus estudiantes aprender a partir, por ejemplo, de un diagnóstico inicial y la observación sistemática, significaría hallar una posible explicación (entre tantas otras) a la forma del estudiante comportarse durante su aprendizaje o a los resultados que muestra en su desempeño escolar, aspectos importantes que le permitirían concebir sus acciones educativas con posterioridad, consciente de cómo se expresa la personalidad de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

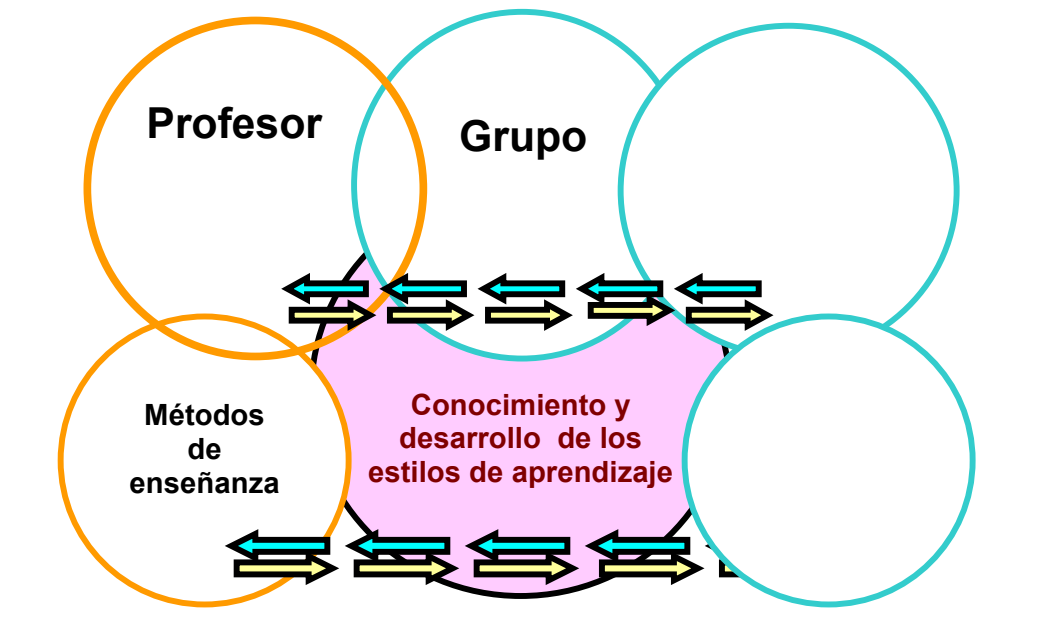
Una segunda forma de favorecer la empatía y la comunicación entre profesores y estudiantes a través del método, radica en potenciar el autoconocimiento de los

propios estudiantes sobre sus estilos de aprendizaje, en virtud de hacerlos más concientes del proceso mismo de aprendizaje, sus fortalezas y debilidades en relación con sus formas de aprender.

En sentido general, podemos plantear que el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje desde todos los ángulos del proceso de enseñanza y el aprendizaje (profesor, alumno y grupo), puede convertirse en un elemento dinamizador de las relaciones entre los protagonistas, el cual de ser considerado, contribuiría significativamente a la comunicación afectiva y relación armónica entre los métodos de enseñanza y de aprendizaje.

A través del siguiente gráfico, pretendemos representar el papel que a nuestro juicio, puede llegar a jugar el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje para los protagonistas del proceso docente- educativo desde la perspectiva del método. Para el profesor, por ejemplo, los estilos de aprendizaje pueden convertirse en una vía eficaz para atender las diferencias individuales y personalizar sus métodos de enseñanza, haciéndolos compatibles con los métodos de aprendizaje de sus alumnos. Para el estudiante, esta sería una forma para perfeccionar sus métodos de aprendizaje a través de procedimientos versátiles que le permitan adecuarse al estilo y los métodos de enseñanza de sus profesores, y también para comprender cómo él aprende y cuán distinto o parecido es su método de aprendizaje al de sus compañeros de grupo. Por su parte para el grupo, los estilos significarían una vía para sus miembros comprenderse mejor entre sí, pudiendo desarrollar interaprendizajes que le posibiliten no solo concientizar y respetar los estilos de cada uno, sino perfeccionarlos asimilando lo mejor de cada persona.

Carácter dinamizador de los métodos en el marco de un proceso de enseñanza- aprendizaje del IFE centrado en los estilos de aprendizaje.



A pesar del alto valor didáctico que el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje representa a favor de la afectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, dicho conocimiento, sin embargo, resultaría aún insuficiente para potenciar un aprendizaje desarrollador en el estudiante. En cualquier caso, necesitaríamos conocer qué métodos asumir concretamente para lograr los objetivos propuestos y contribuir a que el estudiante desarrolle los conocimientos, habilidades y valores necesarios. En ello se expresa precisamente la relación sistémica y armónica entre tres de los componentes básicos del proceso docente- educativo: objetivo- contenido- método.

En este sentido, consideramos que de todos es el **método práctico- consciente con enfoque comunicativo mediante tareas** (Dolores C., 1998), el que mejor puede tributar al auto-conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, por su énfasis en el aprendizaje consciente, y potenciar el protagonismo de estos en la búsqueda activa del conocimiento.

El método práctico- consciente con enfoque comunicativo mediante tareas, es un término acuñado en Cuba para la metodología de la enseñanza de lengua inglesa del otrora campo socialista, fundamentalmente por Rogova G.V., el cual refleja el carácter activo del aprendizaje tanto en la adquisición de conocimientos como de habilidades, prestando atención a la precisión de la fluidez enmarcada en situaciones reales de comunicación signadas por el uso de funciones comunicativas (Arroyo, M., 2001).

Para este método la célula principal del proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera lo constituye la tarea al considerarla como una acción estructurada que posee un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado (Breen M. P., 1987) y una serie de posibilidades resultantes para el alumno por considerar que:

- tenga un propósito y permita la negociación entre el profesor y los alumnos.
- el fin de la tarea se base en las necesidades comunicativas del alumnado.
- permita diferentes modos de realización, a través de medios y formas de participación.
- facilite diferentes soluciones, dependiendo de las destrezas utilizadas.
- contemple las actitudes y contribuciones del alumnado.
- el grado de dificultad no sea excesivamente superior a las posibilidades de los alumnos ni tan sencilla que no demande un mínimo de esfuerzo.
- la resolución del problema sea competencia de los alumnos y considere las situaciones de comunicación más frecuentes de la vida real.
- se use la lengua extranjera en la resolución de tareas, favoreciendo su práctica y haciendo uso de las estrategias de comunicación.
- la tarea propicie su evaluación conjunta y valore el progreso de cada alumno y del conjunto de la clase.
- ayude al escolar a identificar y resolver problemas que impliquen el desarrollo de capacidades tales como resumir, inferir, deducir, generalizar, transferir, etc.
- favorezca la reflexión sobre el proceso de aprendizaje (Candlin C.N. y Murphy D., 1987 cit. por Castillo F., 2000).

En nuestro sistema didáctico, para que las tareas propicien un aprendizaje desarrollador, consideramos deban caracterizarse por:

- Expresar situaciones problemáticas que demanden la búsqueda activa del conocimiento y el protagonismo del alumno
- Ser lingüísticamente exigentes, motivantes, variadas y pluri- intencionadas (Wesche M B., 1997; Díaz G. 2000).
- Incentivar la constante reflexión sobre el aprendizaje.
- Tener un carácter interdisciplinario.
- Concebirse en un creciente nivel de complejidad.

En general, el docente a la hora de diseñar las tareas debe tomar en cuenta el aspecto de la actividad verbal a tratar, el material lingüístico disponible, la gradación de las dificultades, el centro de atención y las etapas de desarrollo de hábitos y habilidades (reconocimiento, fijación, consolidación, producción controlada y producción libre) (Rodríguez Beltrán R., 1987) en aras de hacer estas asequibles al estudiante y ajustables a su nivel de conocimientos, su motivación y estilo personal de aprendizaje. Por otra parte, debe asumir estas como una vía para potenciar el conocimiento sobre si mismo y sobre el proceso de aprendizaje, propiciando que los estudiantes reflexionen sobre el por qué hacen lo que hacen, indaguen en la utilidad de la actividad que realizan, en fin, se orienten hacia el control de su propio aprendizaje.

Muy a tono con la naturaleza desarrolladora del método práctico- consciente con enfoque comunicativo centrado en tareas, consideramos también importante en nuestro sistema didáctico, tomar en cuenta las amplias posibilidades pedagógicas que brinda el llamado **método de proyectos**.

Los antecedentes de este método se remontan a la filosofía pragmática de Dewey J. quien partió de los siguientes presupuestos para concebir “su sistema de enseñanza”: el pensamiento se forma cuando un interés lleva a la búsqueda de una solución apropiada a un problema; la educación debe dar al niño el hábito de obrar en comunidad y hacerle que se sienta miembro de un grupo; el aprendizaje mejor es el que procede de la actividad del educador (Aguilera R. B., 2003).

Pedagógicamente, el método de proyectos fue formulado por KilPatrick W. en 1918, quien lo definió como una actividad intencional en el que el designio o propósito fija el fin de la acción, guía su proceso y proporciona su motivación (González D., 1952). Una definición más exacta de este método, precisa que un proyecto es un conjunto de actividades ideadas y realizadas para satisfacer una necesidad claramente identificada, y surge de los propios alumnos cuando perciben juntos algo que les interesa o que necesitan hacer y se caracteriza: por su intencionalidad (esta orientado hacia un objetivo o propósito), su valor educativo (por ser favorecedora de la relación afectiva y la cooperación entre los participantes), su carácter práctico (el propósito que se persigue exige pensamiento y acción en la practica), estimular el protagonismo del estudiante (el alumno se convierte en un sujeto activo, creativo y generador de su conocimiento), partir de una situación real (el alumno desarrolla tareas en situaciones reales y apoyados en la experiencia que tiene), su carácter problémico (los alumnos deben solucionar un problema relativamente complejo) (Aguilera R. B., 2003).

El método de proyectos ha despertado un gran interés en el mundo educativo actual, incluida la Didáctica de Lenguas Extranjeras a partir de los trabajos de Fried- Booth D.L. (1982, 1986) y Haine S. (1989) (cit. por Sheppard K. y Stoller F., 1995). La importancia de su uso en la enseñanza del IFE ha sido destacada por Robinson P. (1991) al indicar que este, presupone:

- el uso auténtico de la lengua
- el análisis del discurso más que el análisis a nivel oracional.
- tareas auténticas de aprendizaje
- el estudiante como centro.

Para nosotros lo trascendental del método de proyecto para un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador radica en las posibilidades que brinda de conducir al alumno a un uso concreto de la lengua a partir de su implicación afectiva. Desde principio a fin, los estudiantes bajo la guía del profesor deciden qué van hacer y cómo lo van a hacer. Por otra parte, posibilita que estos se involucren en actividades que demandan múltiples habilidades y que se centran en un tema de su

interés más que en tareas lingüísticas específicas. A nuestro juicio, la principal ventaja del método de proyecto radica en las posibilidades que este brinda al estudiante como vía para este potenciarse desde la perspectiva de sus estilos particulares de aprendizaje tanto a través del trabajo independiente como grupal, pudiendo desarrollar conocimientos, habilidades y valores asociados a los tres tipos de aprendizaje básicos establecidos con anterioridad: el aprender a convivir juntos, aprender a comprender y aprender a organizar el tiempo hacia el cumplimiento de metas personales.

Bloor T. y St John M.J. (1988) por su parte, distinguen 3 tipos de proyectos: **el grupal, el proyecto de mini investigación y el proyecto referativo** (literature-based approach). En el proyecto grupal una parte del objeto de estudio es asumido por un grupo de estudiantes, los que asumen responsabilidades individuales, pero se subordinan a objetivos comunes. El proyecto de mini-investigación permite que el estudiante de forma individual desarrolle un estudio de su interés, por lo general de corte social, en el que se requiere llevar a cabo cuestionarios, encuestas, y entrevistas. Por último, el proyecto referativo se basa en la búsqueda de información especializada a través de lecturas selectivas por parte del estudiante acerca de un tema de su interés particular, por lo general relacionadas con su especialidad y con un propósito específico predeterminado.

A nuestro juicio, esta clasificación mezcla la posible forma de desarrollar el proyecto con la intención o propósito de su realización. En nuestro caso, preferimos distinguir ambos criterios, asumiendo que de acuerdo a la forma de desarrollar el proyecto este puede ser grupal o individual, y de acuerdo al objetivo trazado este puede ser referativo o investigativo.

La realización de proyectos de tipo grupal ofrece amplias ventajas a la labor del estudiante favoreciendo la cooperatividad, interdependencia positiva y responsabilidad individual y grupal. Así, al organizar el trabajo en equipo el profesor y los propios estudiantes han de prever que las tareas y actividades se distribuyan no de forma standard entre los miembros del grupo, como enfatizan los métodos tradicionales de enseñanza, sino de forma personalizada, teniendo en cuenta

preferencias e intereses de cada miembro. Este, a la vez, no puede perder de vista que su aporte personal es en beneficio del grupo y los objetivos acordados entre todos.

Todo ello puede estimular favorablemente la percepción del estudiante sobre sí mismo como una persona útil y capaz y los valores derivados de la cooperatividad. Por otra parte, el hecho de que no solo las tareas sino también los medios y recursos didácticos disponibles sean proporcionalmente distribuidos entre todos los miembros del grupo, conduce a una interdependencia positiva entre los miembros del grupo. La habilidad, por ejemplo, de planificar cooperativamente, posibilita que los alumnos que participan puedan incorporar cada uno sus expectativas, verse reflejados tanto en la tarea como en el producto final, siendo ellos mismo los que deciden de qué modo van a trabajar, sin que tengan a alguien externo al grupo que les diga cómo hacerlo.

Las habilidades de escuchar activamente, hablar por turnos, compartir, intercambiar y sintetizar ideas, opinar y expresar su propio pensamiento y sentimientos, dar apoyo y aceptar las ideas de los demás, potencia a través del método de proyecto las habilidades de comunicación e interacción de los estudiantes.

Por otra parte, el hecho de definir objetivos comunes a los miembros del grupo en términos organizativos presupone el establecimiento de roles individuales y colectivos y una planificación de las tareas de acuerdo al tiempo de realización disponible para llevar a cabo el proyecto.

En sentido general, el proyecto como método didáctico, le ofrece al estudiante un contexto para tomar la iniciativa y asumir responsabilidades, desplegar sus potencialidades individuales y encauzar su desarrollo personal de acuerdo a sus estilos de aprendizaje. El tema del proyecto es seleccionado por el propio alumno (o grupo de alumnos) de acuerdo a sus intereses profesionales. El estudiante incursiona como investigador en cualquiera de los tipos de proyecto e, incluso, puede elegir dedicar su proyecto a un problema detectado por él de la propia realidad laboral cercana a su especialidad, asociado al lugar de su práctica docente (durante el segundo año de la carrera).

El trabajo por proyectos brinda también un espacio propicio para que el profesor de idiomas pueda compartir la responsabilidad del aprendizaje con los especialistas de la Disciplina o área de estudio, contribuyendo a consolidar la cooperatividad y el trabajo en *team-teaching* entre los miembros del colectivo pedagógico encargados de la formación profesional integral del futuro egresado. Desde esta perspectiva la tan necesaria cooperatividad entre el profesor de idioma y los de la especialidad, además de encontrar terreno fértil a través del método de proyecto, adquiriría sin dudas, un sentido concreto dada las posibilidades que brinda para encauzar la realización de tareas por parte de los estudiantes que en el marco del proceso de enseñanza- aprendizaje del IFE, tuviesen un peso real de utilidad y actualización científica a favor de la formación profesional.

Resumiendo podemos plantear que el método de proyectos, resulta inobjetablemente una fuente de motivación para el estudiante bajo la guía de sus profesores (de idioma y de la especialidad) pudiendo tributar a un aprendizaje desarrollador por:

- a) Estar estrechamente relacionados con los intereses profesionales y estilos del alumno. El aprendizaje se efectúa a través de tareas relacionadas con la actualización científica del estudiante o con la solución a problemas planteados desde la perspectiva de las propias disciplinas de la especialidad y su entorno profesional.
- b) Tener un carácter interdisciplinario, en el que se combinan varias disciplinas del plan de estudio, a través de la lengua extranjera, con el objetivo de trascender las barreras particulares de cada ciencia en una visión integradora.
- c) Suponer la integración de la investigación- acción, en la que los estudiantes pueden llegar a sentirse en posición de investigadores y transformadores de la realidad.

3.2.2.4 Las formas y los medios

En nuestro sistema didáctico, **la forma**, como configuración externa del proceso a través de la cual se expresa la relación entre el proceso como totalidad y su ubicación espacio- temporal durante su ejecución en aras de alcanzar el objetivo,

está estrechamente relacionada con el método y los demás componentes del proceso.

Desde nuestra perspectiva es importante que el profesor en la medida de sus posibilidades, utilice diversas y variadas formas de organización del proceso docente- educativo, en aras de potenciar el protagonismo de los estudiantes según la diversidad de sus estilos de aprendizaje. De todas, seguimos considerando la clase práctica como la forma de organización por excelencia del proceso- educativo, a través de la cual ha de propiciarse la realización de tareas que potencien en los estudiantes el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que tributen al desarrollo de sus estilos de aprendizaje en términos de la comprensión, la organización del tiempo y la comunicación y relaciones interpersonales.

Sin embargo, para contribuir aún más a la implicación afectiva del alumno en el proceso y estimular su protagonismo en la búsqueda del conocimiento, consideramos necesario tomar en cuenta otras formas de organizar la enseñanza y el aprendizaje como son el seminario- taller y el tutorial.

Desde nuestra óptica tanto el seminario- taller como el tutorial constituyen formas a través de las cuales el alumno puede llegar a sistematizar los conocimientos y habilidades adquiridas durante el curso y además hacer extensivo al resto del grupo los resultados derivados de la realización de su proyecto, como recurso para la solución de problemas, tareas o situaciones profesionales.

El **seminario- taller** en particular, este puede ser organizado y dirigido por el profesor o completamente por los alumnos, los que en tal caso podrán desarrollar iniciativas propias y disponer del espacio con responsabilidad. Como actividad de trabajo grupal, tiene entre sus características esenciales el favorecer al intercambio entre los estudiantes y además al uso del idioma extranjero durante la presentación y debate acerca de los resultados de los proyectos, presuponiendo la articulación de la teoría con la práctica, y el fomento de las relaciones interpersonales a través del intercambio grupal.

Para contribuir a la eficiencia de los seminarios- talleres es importante que el profesor durante el proceso de diseño y realización de los proyectos conciba

secciones de trabajo entre los estudiantes y el profesor a través de tutoriales. **El tutorial** constituye una forma de enseñanza de gran valor para que el profesor pueda atender las particularidades individuales del alumno (o pequeño grupo de alumno) en el proceso de aprendizaje.

Durante el tutorial es importante que el docente perciba adecuadamente los límites de su labor como “tutor” y lejos de convertirse en un facilitador del aprendizaje, resulte más bien un orientador. Ello posibilitará no solo que el estudiante se estimule por la realización de la tarea desde su propia perspectiva, asumiendo posturas más personales y comprometidas ante el conocimiento, sino que se rompa el modelo eminentemente paternalista que aún prevalece en nuestra enseñanza.

En el marco del proceso docente- educativo del IFE es recomendable además que el profesor de idiomas conciba los tutoriales con apoyo de los profesores de las demás disciplinas, incluidos los de la especialidad los que están llamados a jugar un papel importante no solo en esta forma específica de enseñanza, sino también durante todo el proceso, incluyendo las clases prácticas y los seminarios- talleres.

Muy relacionados con las formas están **los medios**, los que constituyen el componente operacional del proceso de enseñanza- aprendizaje que manifiesta el modo de expresarse el método a través de los distintos tipos de objetos materiales: la palabra de los sujetos que participan en el proyecto, el pizarrón, el retroproyector, otros medios audiovisuales, el equipamiento de laboratorio. Para un proceso docente- educativo que se proponga incidir en el desarrollo integral de la personalidad a través de los estilos de aprendizaje, sin embargo, es importante trascender la visión tradicional que sobre los medios existe en aras de valorar otros tipos que estimulen el interés del estudiante en el proceso de aprendizaje, y además la creatividad sobre la base de sus potencialidades individuales.

En el marco del sistema didáctico que proponemos, concedemos especial importancia entre los medios didácticos además de los tradicionales al cuestionario de autorreporte, la técnica “Adivina quién es” y la guía de observación sobre los estilos de aprendizaje, propuestas por este autor.

El cuestionario de autorreporte, considerado el instrumento más común en el diagnóstico de los estilos de aprendizaje, consta de 40 ítems los que están distribuidos proporcionalmente atendiendo las cuatro dimensiones establecidas: formas preferidas de percibir la información, de procesarla, de organizar el tiempo y de orientarse hacia la comunicación y las relaciones interpersonales, aunque en cada caso particular son presentados de forma aleatoria en aras de hacer mas fidedigna la valoración por parte del estudiante (Anexo No. 8).

El instrumento está concebido para ser respondido y procesado por el propio alumno, aunque siempre se recomienda que el profesor guarde consigo las respuestas individuales como parte de la caracterización individual y grupal de los estilos de aprendizaje. Ello le serviría como fuente de información en el diagnóstico integral del alumno al que podrá recurrir siempre que lo considere necesario.

Durante la aplicación de esta técnica se recomienda que el profesor no interfiera en el posible intercambio que pueda producirse entre los estudiantes siempre que propicie valoraciones mutuas de los estudiantes acerca de los estilos de aprendizaje. Para estimular a la implicación afectiva de los estudiantes en la realización del cuestionario proponemos también que el docente inicie la actividad con una discusión grupal acerca de los métodos y formas particulares de los alumnos estudiar. Esta podrá llevarse a cabo a través de una lluvia de ideas o la asignación de una composición sobre el tema.

Para hacer más rico y profundo este intercambio, el docente puede propiciar la aplicación de la técnica “Adivina quién es” a través de pequeños grupos. Esta, por lo general, deviene una actividad motivante para los miembros del grupo, a través de la cual el profesor puede valorar también las potencialidades individuales más sobresalientes del grupo con el que trabaja (Anexo No 9).

Finalmente, el uso de una guía de observación elaborada, tiene como objetivo estimular el seguimiento sistemático por parte del docente de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, para lo cual es imprescindible que este se concentre solo en uno o dos sujetos para que la observación cumpla su objetivo. La guía puede ser utilizada por el profesor tanto como conductor del proceso como observador externo (ver guía en anexo No. 6)

3.2.2.5 La evaluación

Otro componente no personal del proceso de enseñanza- aprendizaje, que también se dinamiza en virtud de un proceso docente- educativo del IFE que se proponga fomentar el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, favorable a la formación integral de estos, es **la evaluación**.

Como forma de constatar y caracterizar las transformaciones que los estudiantes logran alcanzar durante el proceso, la evaluación en el marco de la actual concepción del IFE esta diseñada en forma de controles sistemáticos y de pruebas parciales dirigidas a comprobar la medida en qué los estudiantes desarrollan los conocimientos y habilidades lingüísticas objeto de estudio. Sin menospreciar estas formas tradicionales de evaluar el aprendizaje, creemos importante considerar como alternativa en nuestro sistema didáctico del IFE la evaluación de carácter formativo, en la que se promueva la autoevaluación y coevaluación del alumno.

La evaluación formativa tiene entre sus ventajas posibilitar la toma de conciencia y la reflexión por parte del estudiante sobre el proceso de aprendizaje, poder comprobar el desarrollo cognoscitivo alcanzado por los alumnos en su formación a través de métodos y procedimientos variados y útiles para diagnosticar, mejorar y valorar el aprendizaje de los alumnos y del proceso docente-educativo general de forma permanente. Esta forma de evaluación permite la recolección de datos significativos sobre la transformación que se opera en el pensamiento de los alumnos. Además, establece una relación de tutoría entre el alumno y el profesor.

Entre los métodos y procedimientos de evaluación formativa que pueden tener un impacto favorable en el aprendizaje del IFE, apoyados en las valoraciones de Garriga

M. E. (2001) al sistematizar el trabajo de otros autores, proponemos los propios seminarios- talleres a los que nos referimos con anterioridad y el portafolio, los que a nuestro juicio, se corresponden adecuadamente con los métodos y formas concebidas en nuestro sistema, además de responder a los objetivos planteados en términos del desarrollo de estilos de aprendizaje que favorezcan la formación integral de la personalidad del futuro profesional universitario desde la perspectiva planteada en nuestra tesis.

El seminario- taller visto desde esta visión renovadora de la evaluación no resulta una conversación socrática dirigida por el profesor para consolidar un tema previamente leído y estudiado por los estudiantes (Ulloa J.R., 1998), sino un procedimiento donde una vez cumplidos los requisitos para su preparación, el estudiante tiene la posibilidad de mostrar las habilidades desarrolladas, bien sea por su labor individual o colectiva o por medio de presentaciones orales previamente escritas. Este procedimiento eleva los conocimientos y la cultura de los estudiantes, y se apoya en funciones de la evaluación tales como la retroalimentación, la ayuda, la motivación, etc.

En el seminario- taller participan todos los alumnos, quienes reciben consultas a través de los tutoriales para llevar a cabo el proyecto y superar las posibles en el uso de la lengua inglesa que puedan surgir en su presentación oral y escrita (estructuraciones gramaticales, pronunciación, adecuación de frases complejas etc.).

Por su parte, el portafolio deviene un procedimiento alternativo de evaluación, consistente en la recopilación de distintos trabajos individuales de los alumnos, cada dato seleccionado surge de iniciativas del alumno o de información de varios trabajos utilizados en la clase u otros con los que ha interactuado. Todos estos trabajos poseen significación personal y académica, y llevan implícito una necesidad comunicativa fuerte, manifiesta en su selección y sometida a criterios de otras personas. Este procedimiento es recomendable para mostrar el nivel de conocimientos alcanzado por el alumno sobre la ciencia y la cultura general. Los documentos guardados por el propio estudiante y que conforman su portafolio retroalimentan, motivan, activan emociones, evocan momentos, actos, frases, etc.

Estos como señala Díaz G. (2000) generan condiciones para una mayor actividad cognoscitiva independiente del estudiante, promueven la realización de tareas que implican el uso productivo y creativo de conocimientos y habilidades.

En general, estos procedimientos de evaluación combinan armónicamente con los demás componentes del proceso, principalmente con los métodos propuestos en nuestra tesis, constituyendo una vía para potenciar la implicación afectiva del sujeto en el aprendizaje, su crecimiento y desarrollo personal integral. Por otra parte, no podemos obviar las ventajas que brindan otras técnicas y procedimientos como la observación, los cuestionarios de autorreporte, las composiciones y las entrevistas, los que permiten al profesor buscar creadoramente alternativas para caracterizar el estado actual y potencial de los alumnos en relación no solo con los contenidos conceptuales, sino también con los contenidos procedimentales y afectivos, en los que juegan un papel fundamental los estilos de aprendizaje.

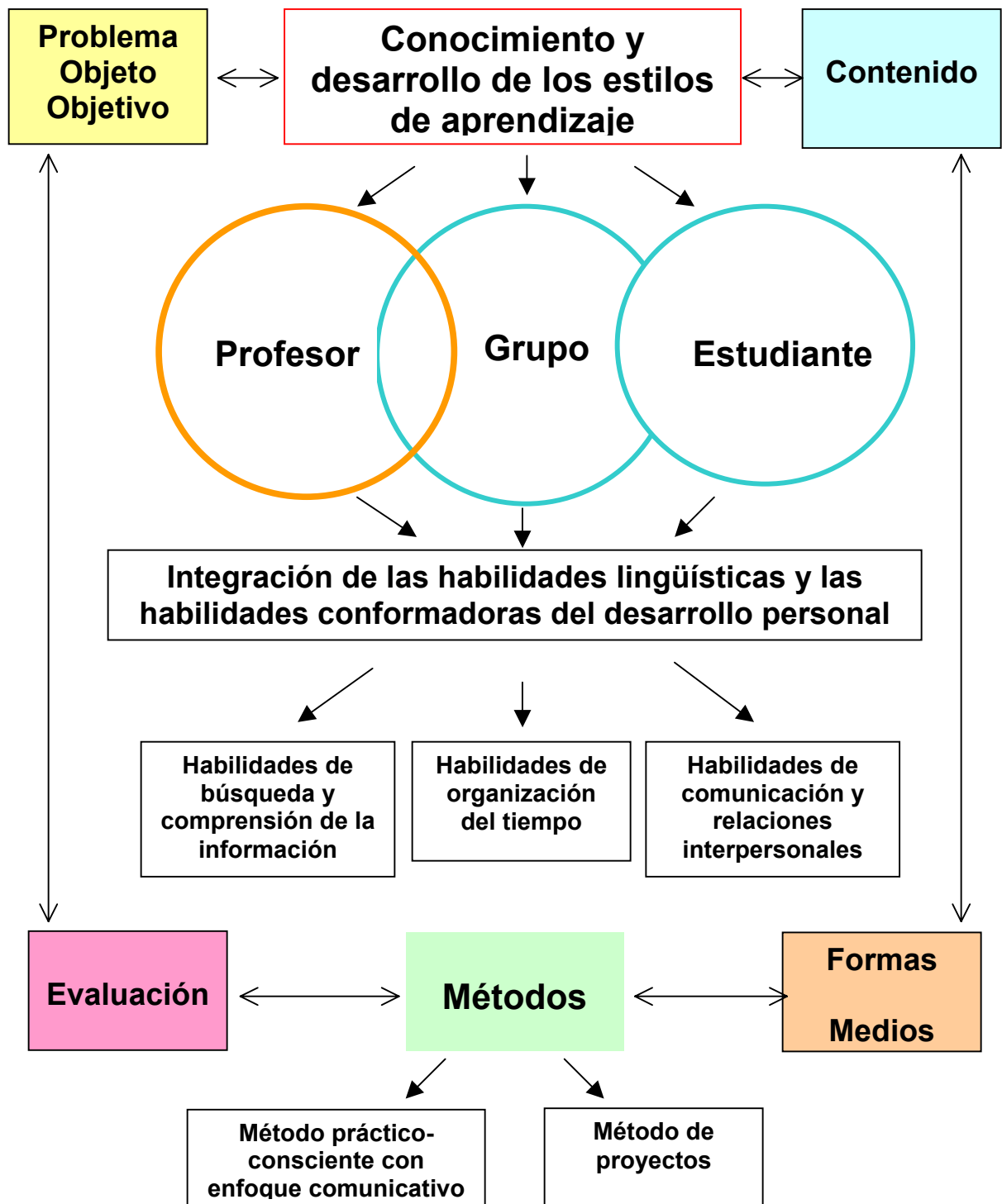
Finalmente, es oportuno referirnos acerca de los que a nuestro juicio, pueden constituir los indicadores principales del desarrollo de los estilos de aprendizaje, y que han de ser considerados sistemáticamente tanto por el profesor como por el alumno a la hora de valorar su aprendizaje y desarrollo:

- flexibilidad o plasticidad de pensamiento.
- organización del tiempo en el cumplimiento de las metas.
- apertura a la convivencia o comunicación afectiva.
- tendencia al autoperfeccionamiento continuo y consciente.

3.3 Las relaciones entre los componentes del sistema y sus dimensiones.

El sistema didáctico que proponemos resulta sin lugar a dudas, algo más que la integración de la enseñanza y el aprendizaje o la simple suma de cada uno de los componentes analizados. Éste, como indicábamos con anterioridad, presupone en sí mismo una concepción integradora y holística del proceso docente- educativo a través de componentes dialécticamente interrelacionados.

Propuesta de un Sistema Didáctico del IFE centrado en los estilos de aprendizaje



En nuestro sistema, el punto de partida lo constituye la necesidad de que los estudiantes universitarios desarrollen estilos de aprendizaje que favorezcan la formación integral de su personalidad como futuros profesionales en el marco del proceso docente- educativo del IFE como objeto de estudio, necesidad esta que inevitablemente motiva la redefinición del objetivo principal de la Disciplina tradicionalmente planteado.

La tríada de estos componentes condiciona a la vez los nuevos rasgos distintivos de los contenidos del IFE manifestados a través de los conocimientos, habilidades y valores, dialécticamente entrelazos en función del objetivo propuesto. Sobre la base de estas relaciones, precisamente proponemos integrar las habilidades lingüísticas y las llamadas “habilidades conformadoras del desarrollo personal” en aras de hacer que el aprendizaje trascienda en la configuración y desarrollo de la personalidad del estudiante.

El objetivo planteado, sin embargo, no solo trasciende a los contenidos, sino también al método, en el cual se expresa el modo de desarrollar el proceso. La relación entre el objetivo y el método se convierte en la contradicción fundamental del proceso y a la vez su fuente de desarrollo, lo social se individualiza y lo individual se socializa. De esta forma, es en el método a través del cual cada alumno manifiesta su estilo particular de aprendizaje como expresión de su personalidad, de ahí que consideremos a éste una característica psicológica del método de aprendizaje del estudiante.

Para potenciar el desarrollo de los estilos de aprendizaje en nuestro sistema preponderamos el uso del método práctico- consciente con enfoque comunicativo centrado en tareas y el método de proyectos, a través de los cuales, creemos el profesor de idiomas puede llegar a destacar mejor la significación del objeto para el alumno, potenciar su relación afectiva con los estudiantes y lograr los objetivos propuestos.

Junto al método conforman otra tríada dialéctica la forma y el medio. Estos tres componentes constituyen en su relación los componentes del proceso docente- educativo que describen el proceso en su dinámica, es decir en su movimiento, por

eso se llaman componentes operacionales del proceso. En esta tríada el método expresa lo más esencial de la dinámica del proceso y la forma y el medio su expresión fenoménica, la primera desde el punto de vista estructural (espacio-tiempo), la segunda desde el punto de vista de su portador material (Álvarez C., 1995). Dada esta relación, en nuestro sistema hemos determinado como formas de organización preferentes para conducir un proceso docente- educativo centrado en los estilos de aprendizaje las clases prácticas y los seminarios –talleres, y como medios además de los tradicionales, el cuestionario de autorreporte, la técnica de “Adivina quién es” y la guía de observación.

Los componentes del sistema propuesto se relacionan dialécticamente también con la evaluación, mediante la cual se valora el cumplimiento de los objetivos, el nivel desarrollo alcanzado por los estudiantes en relación con los conocimientos, habilidades y valores, la efectividad del método de enseñanza y aprendizaje empleados, las formas y medios asumidos. En dependencia de la naturaleza de estas relaciones asumimos básicamente como formas de evaluar el desarrollo alcanzado por el alumno, la evaluación formativa, en la que ocupan un lugar especial la autoevaluación y la coevaluación, complementadas con la presentación de los proyectos en los seminarios- talleres y la técnica de portafolio.

Al analizar las relaciones que caracterizan al sistema didáctico que proponemos, no podemos desestimar las relaciones que también caracterizan a las propias dimensiones del proceso docente- educativo: la instructiva, la educativa y la desarrolladora. Desde nuestra perspectiva, se trata de tres procesos, cada uno de los cuales se caracteriza por tener funciones distintas, pero los tres se desarrollan a la vez y se interrelacionan dialécticamente en un solo proceso integrador y totalizador, que es el proceso formativo. En tal sentido, asumimos una enseñanza del IFE centrada en el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje como vía para contribuir a que el estudiante universitario pueda apropiarse de la cultura de su profesión (instrucción), asimilar mejor los valores más preciados de esa cultura (educación) y también encauzar sus facultades o potencialidades funcionales: intelectuales, espirituales y físicas (desarrollo).

De modo que cuando por ejemplo, en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje del IFE, el alumno adquiere habilidades relacionadas con la lectocomprensión (instructivo), y lo hace de forma consciente, reflexionando sobre la forma en que esta aprendiendo, ganando autoconfianza, asimilando el valor de esta habilidad en su sentido humano (educativo), puede desarrollar también sus capacidades cognitivas y afectivas, desplegar a plenitud sus potencialidades (desarrollador).

En el sistema didáctico que proponemos la dimensión desarrolladora se amplifica, en tanto el alumno aprende no solo a regular su intercambio con el exterior sino a regularse a sí mismo, a conocer sus puntos débiles y fortalezas, aprende como explotar sus potencialidades sobre la base del autoconocimiento de sus estilos de aprendizaje.

Conclusiones parciales del capítulo:

1. El sistema didáctico propuesto se fundamenta en una concepción renovadora del proceso docente- educativo del IFE, en la que se considera el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje como criterio vertebrador del diseño y ejecución del proceso.
2. El sistema en cuestión se estructura sobre la base de componentes personales y no personales dinamizados a partir de métodos que como el práctico- consciente con enfoque comunicativo centrado en tareas y el de proyectos, favorecen la comunicación afectiva entre los protagonistas del proceso y el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que trascienden en la configuración de la personalidad del estudiante.
3. Las relaciones de carácter dialéctico que caracterizan el sistema, conducen a que el proceso docente – educativo se proyecte en tres dimensiones básicas: la instructiva, la educativa y la desarrolladora. Esta última se amplifica dado el papel que juegan los estilos de aprendizaje en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo mismo de la personalidad del futuro profesional.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE UNA METODOLOGÍA PARA LA INTRODUCCIÓN DEL SISTEMA DIDÁCTICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL IFE EN LA UPR.

El objetivo principal de este capítulo es proponer una metodología a través de la cual sea posible aplicar el sistema didáctico concebido en nuestra investigación a la práctica educativa. También se exponen los resultados obtenidos a partir de la consulta de expertos al evaluar tanto el sistema didáctico como la metodología y su viabilidad para la Universidad “Hermanos Saíz” de Pinar del Río. Finalmente, se valoran de forma general, los resultados derivados de la aplicación práctica preliminar de la metodología propuesta.

4.1 Exigencias metodológicas a tomar en cuenta para la introducción del sistema didáctico propuesto en la práctica educativa.

Estructurar una metodología para introducir en la práctica educativa el sistema didáctico propuesto, significa concebir un conjunto de acciones que permita a los interesados (a nivel personal o institucional) orientarse de manera coherente y eficiente en la transformación del objeto de estudio desde su estado real hasta el estado deseado, estimulando para ello el despliegue de esfuerzos y recursos necesarios.

Desde nuestra perspectiva, para instrumentar en la práctica el sistema didáctico concebido, consideramos necesario tomar en cuenta un conjunto de premisas metodológicas:

1. El profesor como potenciador del desarrollo del alumno en el marco del proceso de enseñanza- aprendizaje del IFE.

La función principal del profesor desde una concepción didáctica renovadora del IFE consiste en garantizar las condiciones y el espacio para propiciar el tránsito gradual del desarrollo del alumno hacia niveles superiores, o sea el trabajo con la zona de desarrollo próximo. Ello no solo concierne al aprendizaje de la lengua extranjera y al desarrollo de habilidades lingüísticas,

sino al desarrollo de su personalidad en general, una de cuyas expresiones individuales más importantes son los estilos de aprendizaje.

2. El conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje como punto de partida para incidir significativamente en el desarrollo de la personalidad.

Conocer cómo el alumno aprende, además de ser considerado el punto de partida para transformar cualitativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede llegar a convertirse en una de las vías más eficaces para el profesor poder concebir y guiar con eficiencia el proceso, poder atender las diferencias individuales y poder incidir en la ZDP del alumno; para el alumno, ésta constituiría la vía para autoconocerse, autorregular y autoevaluar su aprendizaje. De imprescindible valor didáctico es el diagnóstico de los estilos de aprendizaje, en el que el profesor puede encontrar explicación al porqué del comportamiento de un alumno, sus fortalezas y debilidades. Por otra parte, para que la enseñanza del IFE realmente tribute a la formación integral de la personalidad del estudiante, ésta debe potenciar el desarrollo de sus estilos de aprendizaje, lo que favorecerá indudablemente a la optimización de su método de aprendizaje, la flexibilidad de su pensamiento, a un mejor desenvolvimiento en las relaciones interpersonales, y el cumplimiento de sus metas y proyectos personales y profesionales.

3. La concientización como condición del desarrollo personal del estudiante en el marco del proceso docente- educativo.

El proceso de enseñanza- aprendizaje en general y en particular el de la lengua extranjera debe estar guiado por la toma de conciencia y el control del proceso de aprendizaje por parte del propio alumno, para lo cual es imprescindible guiar y promover la reflexión del alumno en torno a cómo aprende, qué procedimientos encierra la habilidad, cómo orientarse hacia el logro de sus metas como aprendiz.

4. La atención a la diversidad y la personalización del proceso.

Como bien ha apuntado Hutchinson T. y Waters A. (1987), la variedad es el “sazón” del aprendizaje. Diversificar constantemente las formas de llevar los conocimientos al alumno, organizar las tareas de aprendizaje y el espacio, puede contribuir a hacer más eficiente su aprendizaje, a desarrollar formas versátiles de aprender y encauzar mejor sus potencialidades individuales. Ello implica también, la apertura a las formas del estudiante de responder ante las tareas de aprendizaje, a veces marcadas y dispuestas autoritariamente por el profesor, con la exigencia de seguir una metodología preestablecida en la realización de la tareas y una forma única de responder a ella. En la enseñanza de la lengua extranjera y en específico del IFE, tomar en cuenta la variedad significa, prever temáticas diversas de posible interés profesional y personal del estudiante; medios de enseñanza que se empleen para diversificar el uso de los canales de aprendizaje; formas de interactuar con el texto y con el contexto; evaluar el aprendizaje.

5. Estructuración del proceso de enseñanza- aprendizaje del IFE hacia la búsqueda activa del conocimiento por parte del alumno.

Para potenciar aprendizajes verdaderamente desarrolladores, en los que los alumnos se impliquen afectivamente, las actividades y tareas de aprendizaje deben estar diseñadas de forma que éstas tengan un marcado carácter problematizador, que demanden del alumno la activación de sus conocimientos, el uso de procedimientos de análisis y síntesis, inducción y deducción, la potenciación de formas creativas de guiar su aprendizaje.

6. La cooperatividad como forma de organizar el espacio durante el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera.

Aunque el aprendizaje tiene un marcado carácter individual en su esencia también se caracteriza por tener un marcado carácter social. Propiciar la socialización del aprendizaje a través del trabajo en grupo, puede propiciar que los estudiantes se sientan más independientes. En el caso del aprendizaje de la lengua estructurado bajo un enfoque comunicativo, la cooperatividad

adquiere particular importancia. La cooperatividad no excluye la individualidad, ésta puede relevarse a nivel del grupo cooperativo a través de la asignación de roles a cada individuo. La cooperatividad ha de abarcar también la actividad de los profesores de Inglés y los de la especialidad a fin de aunar esfuerzos a través del *team- teaching*.

4.2 Metodología para introducir el sistema didáctico en la práctica educativa.

Tomando en cuenta que el objetivo de la metodología que proponemos es poner en práctica un sistema didáctico centrado en el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje en el marco del proceso docente- educativo del IFE, consideramos factible estructurar ésta partiendo de 3 fases o pasos importantes de aplicación, en las que se integran acciones más específicas:

1ra. Fase: Familiarización. Durante esta fase ha de propiciarse un primer acercamiento de los profesores a los fundamentos teóricos y prácticos del sistema didáctico propuesto.

2da. Fase: Diseño. Tiene como objetivo que los docentes modifiquen y adapten, según consideren pertinente, los programas de la disciplina y las diferentes asignaturas sobre la base de la nueva propuesta conceptual y las orientaciones metodológicas. Aquí se presta especial atención a la concepción del sistema de tareas y la elaboración de los materiales docentes apropiados.

3ra. Fase: Ejecución. Durante esta fase se implementará en la práctica los programas de las asignaturas reajustados a los fundamentos teóricos y las exigencias metodológicas establecidas.

4ta. Fase: Valoración. En esta etapa se pretende analizar los resultados de la introducción del sistema didáctico a la práctica educativa a partir de los juicios valorativos de los profesores y estudiantes en aras de incorporar estos al perfeccionamiento de la propuesta.

Desde nuestra perspectiva, la introducción a la práctica del sistema didáctico propuesto tiene su fase inicial en la **familiarización del docente con el sistema didáctico** que proponemos, para lo cual consideramos necesario ante todo, propiciar la consulta de esta tesis y además el desarrollo de talleres y clases metodológicas en el marco de los colectivos de Disciplina, Departamento, año o carrera donde se expongan los fundamentos teóricos y prácticos del sistema en aras de facilitar el acercamiento de los implicados a los conceptos claves de la propuesta.

Aprovechar los espacios de estos talleres y clases metodológicas que daría al docente la posibilidad de enriquecer o profundizar en sus conocimientos sobre la base del debate y la reflexión colectiva.

Una vez familiarizados con los fundamentos y conceptos básicos del sistema didáctico, los profesores podrán enfrascarse en **el diseño y adecuación de los programas de disciplina y asignatura** a las nuevas exigencias planteadas. Para ganar en más elementos a la hora de enfrentar esta tarea, proponemos proceder antes, al diagnóstico de las necesidades de los estudiantes, a través del cual el docente ha de proponerse explorar, utilizando diferentes técnicas, la autopercepción de los alumnos sobre su nivel lingüístico actual, el papel de la Disciplina Lengua Extranjera en su desarrollo personal y formación profesional, el nivel de sus habilidades generales de estudio, así como la indagación acerca de aquellas temáticas que resultan de mayor interés y que quisiera abordar a través de las clases de inglés. En tal sentido, puede resultar de ayuda la propuesta de cuestionario utilizada en nuestra investigación y presentada en el anexo No. 3.

Particular atención en el diagnóstico de las necesidades merece también el estudio de los estilos preferidos de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, proponemos utilizar dos instrumentos de diagnóstico elaborados por este autor sobre la base de la propia conceptualización de los estilos de aprendizaje presentada en la tesis: el cuestionario de autorreporte (Anexo No. 7) y la técnica de “Adivina quién es” aplicada a los estilos de aprendizaje (Anexo No. 8), ambos instrumentos validados con anterioridad (Cabrera J.S., 1998).

Para llevar a cabo la reelaboración o reajuste de los programas de las asignaturas de IFE es importante que el docente tome en cuenta los fundamentos principales del sistema didáctico concebido, así como las exigencias metodológicas planteadas. Como documento en el que se ofrece una descripción sistemática y jerárquica de los objetivos generales que se deben lograr, de los contenidos esenciales a asimilar, de los métodos y medios de enseñanza y de los aspectos organizativos, el programa de la asignatura ha de incluir entre los elementos estructurales que lo conforman, los siguientes:

- Datos preliminares: nombre de la disciplina, años en que se imparte, total de horas (general y por asignaturas).
- Fundamentación de la disciplina: el por qué de su surgimiento, breve reseña histórica.
- Problema.
- Objeto (campos de acción, esferas de actuación).
- Objetivos generales (incluidos los educativos, instructivos y desarrolladores).
- Contenidos de la disciplina. Se relacionan:
 - a) Sistema de conocimientos.
 - b) Sistema de habilidades.
 - c) Sistema de valores.
- Distribución por temas con los mismos enfoques didácticos.
- Indicaciones metodológicas de cómo se ejecutará.
- Medios a utilizar.
- Sistema de Evaluación.
- Bibliografía fundamental.

Como parte de nuestra propuesta metodológica fue elaborado un programa para la asignatura Inglés II con el objetivo de ofrecer un referente práctico preliminar a aquellos que se interesen por instrumentar el sistema didáctico en el marco del proceso docente- educativo (Anexo 9).

Un paso importante para la introducción del sistema didáctico en la práctica lo constituye el **diseño del sistema de tareas** a implementar en el marco del proceso docente- educativo. Para diseñar un sistema de tareas que realmente potencie el desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el marco del proceso docente- educativo del IFE, consideramos importante que estas reflejen, entre otros aspectos:

- El carácter interdisciplinario y variado de los contenidos
- Un creciente nivel de complejidad.
- Situaciones problemáticas que demanden la búsqueda activa del conocimiento y el protagonismo del alumno.

En general, el docente a la hora de diseñar las tareas debe preocuparse porque estas sean asequibles y se ajusten al nivel de conocimientos de los estudiantes, y además que favorezcan el aprendizaje y la motivación, el desarrollo del trabajo independiente y cooperativo. Para ello, podrá tener en cuenta los cinco criterios propuestos por Rodríguez, R. (1987) para estructurar un sistema de tareas que contribuya a un aprendizaje efectivo de la lengua extranjera: el aspecto de la actividad verbal a tratar, el material lingüístico disponible, la gradación de las dificultades, el centro de atención y las etapas de desarrollo de hábitos y habilidades (reconocimiento, fijación, consolidación, producción controlada y producción libre). Las tareas han de constituir en sí mismas una vía para potenciar el conocimiento del estudiante sobre sí mismo y sobre el proceso de aprendizaje, propiciando que reflexionen sobre el porqué hacen lo que hacen, indaguen en la utilidad de la actividad que realizan, en fin, se orienten hacia el control de su propio aprendizaje.

Entre las tareas de mayor importancia que el profesor de IFE debe enfatizar desde la visión renovadora que proponemos, está el diseño y realización de proyectos, cuya concepción consta de cuatro pasos esenciales según autores como Aguilera B. (2002)

1. **Designio o propósito.** En esta etapa inicial del diseño del proyecto el docente presenta varias situaciones comunicativas (reales o simuladas) a los estudiantes (situaciones éstas previamente conceptuadas con otros miembros

del colectivo de año o de la carrera), que requieran la búsqueda de una solución por parte del estudiante a partir de la realización de un proyecto. Para concretar este paso es importante que el estudiante (o grupo de estudiantes), bajo la guía del profesor, defina el propósito de su proyecto.

2. **Preparación del proyecto.** Durante esta etapa, se conciben las diversas actividades que el estudiante (o grupo de estudiantes) realizará en función de alcanzar sus propósitos. El objetivo es planificar las actividades del proyecto y para ello el profesor puede guiar a sus alumnos al diseño de su proyecto según una guía o metodología previamente elaborada. Posteriormente se precisará :

- Las tareas a realizar (consulta bibliográfica, realización de entrevistas, visitas a centros laborales).
- Las formas en que lo lograrán, ya sea individual o colectiva.
- El orden en que se desarrollarán cada una de las tareas previstas.
- Los responsables de realizarlas.

Durante el desarrollo de este paso, el docente debe ser capaz de conducir la actividad de modo que propicie el intercambio constante, que estimule las propuestas de los estudiantes, que opine sobre ellas, que estimule la toma de decisiones y siga con atención el nivel de motivación que despierte el proyecto en cada participante.

Los alumnos por su parte, deben proponer la realización de las diferentes tareas, argumentarlas, tomar decisiones y estar dispuestos a cumplirlas individual y colectivamente.

3. **Ejecución del proyecto.** Durante esta fase se llevarán a cabo las acciones previamente establecidas, entre las que se destaca, la búsqueda de la información necesaria. El profesor debe ayudar a definir los lugares a visitar, apoyar la organización del trabajo de los equipos, verificar el plazo y el cumplimiento de las tareas, estimular los esfuerzos realizados y ayudar a resolver los problemas que se presenten.
4. **Juicio o apreciación del resultado.** Esta etapa tiene como objetivo que los alumnos valoren la labor realizada individual y colectivamente. El profesor

dirigirá esta valoración, para lo cual propiciará que se identifiquen los logros y que se reflexione sobre lo hecho, lo aprendido y lo que se necesita mejorar para los próximos proyectos. Por su parte, los estudiantes presentarán los resultados del proyecto a través de un seminario o taller, el que además devendrá espacio de reflexión y aprendizaje colectivo.

En el marco del proceso docente- educativo del IFE, los proyectos constituyen la vía para que el estudiante sistematice los conocimientos, habilidades y valores adquiridos. Así por ejemplo, al finalizar el tema correspondiente al uso de fuentes referativas, catálogos y libros de texto, el profesor le podrá asignar al estudiante la realización de un proyecto referativo con el objetivo de que éste se familiarice en la práctica con la biblioteca, la ubicación y formas de uso de sus recursos. Para ello pudiese encomendarles que ubiquen en el Centro de Documentación las fuentes bibliográficas sobre su especialidad más significativas según la disciplina o asignatura, atendiendo a datos como el título de la obra, editorial, lugar de publicación, fecha de publicación, fecha y número de la edición, clasificación bibliográfica en el CDIP y número de copias en existencia.

Otro tipo de proyecto ya de corte más científico- investigativo que el docente pudiese estimular luego de haber abordado por ejemplo, el tema referido a las habilidades de lectocomprensión, es aquel mediante el cual se procura la realización de una búsqueda bibliográfica acerca de un tema relacionado básicamente con su especialidad en el que el estudiante este investigando en ese momento (en el marco de un trabajo de curso, por ejemplo) o sobre el que necesite informarse como parte de su preparación académica para un seminario o clase práctica para alguna asignatura.

Una última, pero no menos importante fase a tomar en cuenta durante la introducción del sistema didáctico en la práctica, es la **valoración de los resultados obtenidos**. La valoración de los resultados puede tener a nuestro juicio, dos aristas diferentes, una tiene que ver con todo el proceso de aplicación del sistema y la necesidad de darle seguimiento continuo y sistemático al clima afectivo que caracteriza al proceso de enseñanza- aprendizaje del IFE, el estado de satisfacción y motivación de los

estudiantes y de los propios profesores, los niveles de desempeño de los sujetos en el aprendizaje, entre otros aspectos. Esta, en realidad, resulta ser el tipo de valoración fundamental que ha de tomar en cuenta el docente. Para su concreción deberá apoyarse en la realización de encuestas, entrevistas (formales e informales) y composiciones a través de las cuales sea posible establecer las percepciones y estados afectivos de los estudiantes y el grupo en general.

La otra arista de este proceso de valoración, está relacionado con el momento final de la implementación del sistema y tiene como objetivo propiciar la evaluación general de estudiantes y profesores acerca del impacto de la propuesta en la dinámica del proceso y sobre todo en los sujetos. Todo ello daría la posibilidad de tomar conciencia de los aciertos y desaciertos, las potencialidades y las limitaciones del sistema, lo que permitirá en lo sucesivo poder introducir las correcciones necesarias que favorezcan el cumplimiento de los objetivos previstos.

En general, podemos resumir el sistema de acciones para introducir el sistema didáctico en la práctica de la siguiente forma:

| Fases | Objetivo | Acciones |
|-----------------|--|---|
| Familiarización | Propiciar un primer acercamiento conceptual de los docentes a los fundamentos teóricos y prácticos del sistema didáctico propuesto | <ul style="list-style-type: none"> • Consulta bibliográfica (tesis, monografía elaborada, otras fuentes) • Desarrollo de talleres y clases metodológicas a nivel departamental, de disciplina, de colectivo de año o carrera • Participación en cursos de postgrado sobre el tema |
| Diseño | Adecuar y reajustar los programas de las asignaturas a las exigencias didácticas y metodológicas de la propuesta. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (valoración de los intereses, estilos de aprendizaje, etc.). • Reajuste de los programas en términos de sus componentes estructurales: problema, objeto, objetivos, contenidos, evaluación. • Diseño de las actividades y tareas de aprendizaje a ser implementadas durante el curso. |

| | | |
|------------|--|--|
| Ejecución | Implementación práctica de los programas de las asignaturas reajustados a los fundamentos teóricos y las exigencias metodológicas establecidas. | <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en práctica del programa reajustado. • Orientación, diseño y ejecución de los proyectos referativo e investigativo de acuerdo a la concepción. |
| Valoración | Analizar los resultados de la introducción del sistema didáctico a la práctica educativa a partir de los juicios valorativos de los profesores y estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • Realización de los seminarios y talleres para la presentación de los resultados de los proyectos de los estudiantes. • Realización de la técnica de PNI, cuestionarios de autorreporte, entrevistas y composición para conocer las valoraciones de los estudiantes acerca del programa. • Entrevistas con los profesores de la disciplina para conocer sus percepciones sobre la implementación de la propuesta. |

4.3 Consulta a expertos sobre los fundamentos del sistema didáctico y la metodología para su aplicación práctica.

Para corroborar el grado de validez del sistema didáctico y de la metodología diseñada para su introducción en el proceso docente- educativo de la Universidad de Pinar del Río, se utilizó el método de criterio de expertos, apoyado en el Método estadístico Delphi.

De los tres tipos de procedimientos que existen para hacer objetiva la selección de los expertos (los procedimientos que descansan en la autovaloración de los expertos, los que descansan en la valoración realizada por un grupo y los que descansan en alguna evaluación de las capacidades del experto), en la presente tesis asumimos el procedimiento de autovaloración de los expertos, el cual como señalan Campestrous L. y Rizo C. (1998), es un método sencillo y completo, que parte de la valoración del propio experto acerca de su competencia y las fuentes que le permiten argumentar sus criterios en el tema en cuestión.

Para determinar el coeficiente de competencia (K) de los expertos potenciales (en este caso 25 sujetos), se aplicó una encuesta con el objetivo de que cada sujeto

autovalorara su nivel de dominio sobre el objeto de estudio en cuestión y el grado de influencia que cada una de las diferentes fuentes tuvo en su conocimiento sobre el tema (Anexo No. 10). Este coeficiente quedó conformado a partir de otros dos: el coeficiente de competencia (Kc) a través del cual se establece el grado de conocimientos del posible experto sobre el problema que se analiza (en escala de 0 a 10), y el coeficiente de argumentación (Ka) referido al nivel de influencia (alto, medio, bajo) que tiene en sus criterios cada una de las fuentes ($k = \frac{k_c + k_a}{2}$).

RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO PARA LA DETERMINACIÓN DEL COEFICIENTE DE COMPETENCIA DE LOS EXPERTOS.

| Expertos | Kc | Ka | K | Valoración |
|----------|-----|-----|------|------------|
| 1 | 0,3 | 0,7 | 0,5 | Medio |
| 2 | 0,6 | 0,8 | 0,7 | Alto |
| 3 | 0,5 | 0,8 | 0,65 | Medio |
| 4 | 0,6 | 1 | 0,8 | Alto |
| 5 | 0,8 | 0,9 | 0,85 | Alto |
| 6 | 0,4 | 0,8 | 0,6 | Medio |
| 7 | 0,8 | 1 | 0,9 | Alto |
| 8 | 0,6 | 0,7 | 0,65 | Medio |
| 9 | 0,6 | 0,8 | 0,7 | Alto |
| 10 | 0,1 | 0,8 | 0,45 | Bajo |
| 11 | 0,8 | 1 | 0,9 | Alto |
| 12 | 0,9 | 1 | 0,95 | Alto |
| 13 | 1 | 0,8 | 0,9 | Alto |
| 14 | 1 | 0,8 | 0,9 | Alto |
| 15 | 0,4 | 0,8 | 0,6 | Medio |
| 16 | 0,4 | 0,8 | 0,6 | Medio |
| 17 | 0,2 | 0,7 | 0,45 | Bajo |
| 18 | 0,8 | 1 | 0,9 | Alto |
| 19 | 0,5 | 0,8 | 0,65 | Medio |
| 20 | 0,6 | 0,8 | 0,7 | Alto |
| 21 | 0,7 | 0,8 | 0,75 | Alto |
| 22 | 1 | 0,9 | 0,95 | Alto |
| 23 | 0,7 | 0,6 | 0,7 | Medio |
| 24 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | Alto |
| 25 | 0,9 | 1 | 0,8 | Alto |

Luego de procesados los resultados, entre el grupo de expertos potenciales se seleccionaron aquellos que habían obtenido un coeficiente de competencia superior a 0,7 considerado de medio y alto. Además de estos datos se tuvo en cuenta otras características del experto derivadas de contactos personales previos del autor con los sujetos, como son: creatividad, capacidad de análisis, espíritu autocrítico y su disposición a participar en el trabajo, así como su posibilidad real de hacerlo.

En el anexo se cuantifica el comportamiento de estos valores, observándose que 17 de los 25 expertos se autoevaluaron en un nivel alto. Como resultado de este análisis, del grupo de expertos potenciales se seleccionaron 15 expertos competentes.

Para validar el grado de validez de la propuesta se les entregó a los expertos seleccionados un documento que contenía los fundamentos básicos y componentes del sistema didáctico, así como la metodología para su introducción en la práctica. Junto con este documento se le hizo entrega de un cuestionario donde a partir de 13 indicadores se sometía a valoración individual de cada experto la propuesta realizada (Anexo No.12), según la siguiente escala:

- C1- imprescindible para medir la variable.
- C2 muy útil para medir la variable.
- C3- útil para medir la variable.
- C4- poco importante para medir la variable.
- C5- nada importante para medir la variable.

Entre los 13 indicadores a valorar por los expertos, 8 de ellos correspondían al sistema didáctico y sus fundamentos y los restantes 5 a la metodología.

Como resultado del análisis de la información ofrecida por los expertos a partir de su autovaloración respecto a la importancia de los indicadores sometidos a su consideración, se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla de frecuencias absolutas:

| Indicador | Imprescindible | Muy útil | Útil | Poco útil | Nada imprescindible | TOTAL |
|------------------|-----------------------|-----------------|-------------|------------------|----------------------------|--------------|
| 1 | 9 | 4 | 2 | 0 | 0 | 15 |
| 2 | 11 | 4 | 0 | 0 | 0 | 15 |
| 3 | 8 | 6 | 1 | 0 | 0 | 15 |
| 4 | 10 | 3 | 2 | 0 | 0 | 15 |
| 5 | 12 | 3 | | 0 | 0 | 15 |
| 6 | 8 | 5 | 2 | 0 | 0 | 15 |
| 7 | 6 | 7 | 2 | 0 | 0 | 15 |
| 8 | 12 | 3 | 0 | 0 | 0 | 15 |
| 9 | 8 | 4 | 3 | 0 | 0 | 15 |
| 10 | 12 | 3 | 0 | 0 | 0 | 15 |
| 11 | 12 | 3 | 0 | 0 | 0 | 15 |
| 12 | 6 | 8 | 1 | 0 | 0 | 15 |
| 13 | 12 | 3 | 0 | 0 | 0 | 15 |

Tabla de frecuencias acumulativas

| Indicador | Imprescindible | Muy útil | Útil | Poco útil |
|------------------|-----------------------|-----------------|-------------|------------------|
| 1 | 9 | 13 | 15 | 15 |
| 2 | 11 | 15 | 15 | 15 |
| 3 | 8 | 14 | 15 | 15 |
| 4 | 10 | 13 | 15 | 15 |
| 5 | 12 | 12 | 15 | 15 |
| 6 | 8 | 13 | 13 | 15 |
| 7 | 6 | 13 | 13 | 15 |
| 8 | 12 | 15 | 15 | 15 |
| 9 | 8 | 12 | 12 | 15 |
| 10 | 12 | 15 | 15 | 15 |
| 11 | 12 | 15 | 15 | 15 |
| 12 | 6 | 14 | 14 | 15 |
| 13 | 12 | 15 | 15 | 15 |

A continuación se muestran las frecuencias acumulativas, las que permitieron determinar la categoría de cada indicador según la opinión de los expertos.

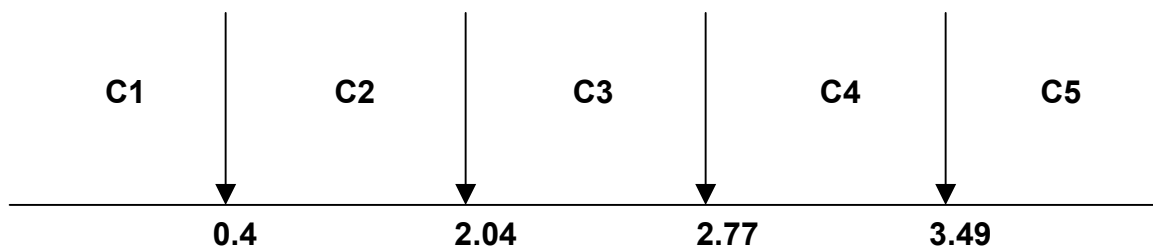
Frecuencias Relativas Acumulativas

| Indicadores | Imprescindible | Muy útil | Útil | Poco útil |
|-------------|----------------|----------|--------|-----------|
| 1 | 0.6 | 0.8667 | 1 | 1 |
| 2 | 0.7333 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 0.5333 | 0.9333 | 1 | 1 |
| 4 | 0.6667 | 0.8667 | 1 | 1 |
| 5 | 0.8 | 0.8 | 1 | 1 |
| 6 | 0.5333 | 0.8667 | 0.8667 | 1 |
| 7 | 0.4 | 0.8667 | 0.8667 | 1 |
| 8 | 0.8 | 1 | 1 | 1 |
| 9 | 0.5333 | 0.8 | 0.8 | 1 |
| 10 | 0.8 | 1 | 1 | 1 |
| 11 | 0.8 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | 0.4 | 0.9333 | 0.9333 | 1 |
| 13 | 0.8 | 1 | 1 | 1 |

Imagen de frecuencias relativas acumulativas por la inversa de la curva normal.

| Indicadores | Imprescindible | Muy útil | Útil | Poco útil | Suma | Promedio | N-P |
|-------------|----------------|----------|------|-----------|-------|----------|-------|
| 1 | 0.25 | 1.11 | 3.49 | 3.49 | 8.34 | 2.09 | -0.22 |
| 2 | 0.62 | 3.49 | 3.49 | 3.49 | 11.09 | 2.77 | -0.9 |
| 3 | 0.08 | 1.5 | 3.49 | 3.49 | 8.56 | 2.14 | -0.27 |
| 4 | 0.43 | 1.11 | 3.49 | 3.49 | 8.52 | 2.13 | -0.26 |
| 5 | 0.84 | 0.84 | 3.49 | 3.49 | 8.66 | 2.17 | -0.3 |
| 6 | 0.08 | 1.11 | 1.11 | 3.49 | 5.79 | 1.45 | 0.42 |
| 7 | -0.25 | 1.11 | 1.11 | 3.49 | 5.46 | 1.37 | 0.5 |
| 8 | 0.84 | 3.49 | 3.49 | 3.49 | 11.31 | 2.83 | -0.96 |
| 9 | 0.08 | 0.84 | 0.84 | 3.49 | 5.25 | 1.31 | 0.56 |
| 10 | 0.84 | 3.49 | 3.49 | 3.49 | 11.31 | 2.83 | -0.96 |
| 11 | 0.84 | 3.49 | 3.49 | 3.49 | 11.31 | 2.83 | -0.96 |
| 12 | -0.25 | 1.5 | 1.5 | 3.49 | 6.24 | 1.56 | 0.31 |
| 13 | 0.84 | 3.49 | 3.49 | 3.49 | 11.31 | 2.83 | -0.96 |

Los datos procesados permitieron también establecer los puntos de corte, los que determinan la categoría de cada indicador según la opinión de los expertos consultados.



| Indicadores | Categorías |
|-------------------|---|
| 1-5, 8, 10,11, 13 | Imprescindible para medir la variable. |
| 6,7,9,12 | Muy útil para medir la variable |
| | Útil ara medir la variable |
| | Poco importante para medir la variable. |
| | Nada importante para medir la variable. |

En sentido general, la evaluación de los expertos permitió corroborar la validez teórica del sistema didáctico y además la importancia de las fases previstas para la metodología de implementación del sistema propuesto. Por otra parte, las valoraciones aportadas permitieron enriquecer los fundamentos teóricos del sistema y evaluar la relación entre éste y las exigencias declaradas en el marco de la metodología.

4.4 Valoración de los resultados derivados del pilotaje del sistema didáctico en el proceso docente- educativo de la UPR.

Tras comprobar, a través de la consulta de expertos, la consistencia científica del sistema didáctico propuesto y la relevancia de la metodología elaborada, procedimos a un pilotaje del sistema didáctico en el marco del proceso docente – educativo de una de las asignaturas de IFE para estudiantes de la UPR.

Este pilotaje se desarrolló durante el curso 2001- 2002 y el grupo seleccionado para llevar a cabo la experiencia fue el grupo de 1er. año de la carrera de Ingeniería Agrónoma y la asignatura el Inglés II, concebida para un total de 64 horas. Como parte de la fase de familiarización según la metodología elaborada, fue organizado un taller metodológico en el marco de los colectivos de la Disciplina y de año, en aras de dar a conocer a sus miembros los fundamentos teóricos fundamentales del sistema didáctico y hacer explícita nuestra intención de tener una primera experiencia práctica de aplicación del sistema para así valorar su viabilidad.

El programa de la asignatura fue organizado en 4 unidades: Descubre tus estilos de aprendizaje, Aprende a organizar tu tiempo, Aprende a comprender, Aprende a convivir con los demás. Durante la primera de estas unidades, concebida como introductoria al curso, la labor del profesor se concentró en tratar de provocar a los estudiantes a la reflexión sobre sus formas de aprender, como preámbulo a la aplicación del instrumento de los estilos de aprendizaje y la técnica de “Adivina quién es”. La aplicación de estas técnicas mostró una marcada preferencia de los miembros del grupo por los estilos eminentemente visual, global, planificado y cooperativo (Anexo No. 12)

El procesamiento y análisis de los resultados con los propios estudiantes produjo en estos reacciones positivas y los condujo de inmediato a intensos intercambios a nivel personal y grupal sobre aquellos alumnos que en el grupo se caracterizaban por ser los más analíticos, los que más verbalizaban sus respuestas, los que más planificados o por el contrario los menos planificados, los más cooperativos, etc. Este marco, también sirvió para dar a conocer los objetivos del curso y la aspiración de desarrollar no solo sus habilidades lingüísticas sino también de desarrollo personal como preámbulo para alcanzar estilos de aprendizaje que le permitieran ser más eficientes como futuros profesionales y como personas.

Esta primera actividad sentó bases estimulantes y expectativas positivas entre los estudiantes acerca de los objetivos de la asignatura para el semestre, los contenidos, los métodos y las formas de evaluación, aunque dos de los estudiantes mostraron

cierto escepticismo, la mayoría expresaba alegría ante la idea de poder perfeccionar su forma de aprender y llegar a ser mejores estudiantes y personas.

Durante la segunda de las unidades del curso, la atención se centró en concientizar a los estudiantes en la importancia de organizar el tiempo en aras del logro de sus metas personales, incluidas las académicas. Para ello se elaboraron materiales de lecturas que abordaban de manera sencilla pero convincente, el porqué tomar en cuenta el tiempo era una condición necesaria para lograr las metas personales. Además de ello, los textos utilizados también incluían diferentes procedimientos y técnicas específicas con los que el estudiante podía familiarizarse y posteriormente hacerlos suyos para optimizar el tiempo en función de objetivos trazados.

En la tercera unidad se abordó la trascendencia de la cooperatividad en el plano social, profesional, personal y principalmente académico y se enfatizó en las vías para trabajar en equipo y para la realización de proyectos cooperativos de investigación. Para poner en práctica lo abordado a través de la reflexión colectiva y los materiales de lectura, se propició la realización de tareas por equipos sobre la base de situaciones problemáticas cuya solución recababa el trabajo cooperativo.

Durante la cuarta unidad la atención se centró en el desarrollo de las habilidades para la búsqueda y procesamiento de la información: uso de fuentes referativas, reconocimiento del propósito del autor y los patrones de organización textual, de los recursos lexicales y sintácticos más relevantes del texto, búsqueda de información específica, resumen, entre otras habilidades. También aquí la enseñanza se caracterizaba por estar centrada en la realización de tareas y en tratar de hacer conscientes a los estudiantes de los procedimientos para realizar una lectura eficiente.

Entre las tareas más importantes a realizar por los estudiantes en esta unidad estuvo el diseño y realización del “proyecto referativo” y el “proyecto investigativo”, a través de los cuales los estudiantes debían poner en práctica las habilidades desarrolladas con anterioridad. Para el diseño del proyecto investigativo fueron invitados profesores del resto de las disciplinas, interesados en promover la consulta bibliográfica sobre temas particulares de próximos seminarios y clases prácticas cuya fuente de

información aparecía en inglés. Por otra parte, cabe destacar el interés mostrado por dos de los equipos de estudiantes, en desarrollar sus proyectos en temas relacionados con el uso de la informática. Finalmente, estos equipos seleccionaron como temas para su proyecto la publicación de la página Web del Orquideario de Soroa en inglés y la realización de un diccionario bilingüe de términos agroforestales en versión automatizada.

En general, los estudiantes mostraron un particular entusiasmo y seriedad por la realización de proyectos que ellos mismos concibieron según sus intereses particulares o temas sugeridos por sus profesores, lo que repercutió en que dos de los proyectos realizados recibieran premios en la jornada científico estudiantil a nivel de centro.

“Lo más positivo de la asignatura de Inglés este año, -dijo una de las alumnas en la entrevista , - fueron los proyectos. A través del proyecto referativo, aprendí a usar los libros en la biblioteca adecuadamente, porque nunca nadie me había enseñado cómo hacerlo. Luego en el proyecto investigativo tuve la oportunidad de seleccionar un tema de la especialidad que me interesaba. Me gustó hacerlo porque el tema del medio ambiente y en específico de las orquídeas, me fascina” (Mary, 1er. año de Agronomía)

Durante el curso y en particular, durante el diseño y realización de los proyectos, pudimos seguir con atención, apoyados en la técnica de la observación (ver guía en anexos), cómo los estudiantes evidenciaban haber desarrollados sus estilos de aprendizaje en términos de los cuatro indicadores básicos establecidos: flexibilidad de pensamiento, organización del tiempo, tendencia al autoperfeccionamiento continuo y conciente, apertura a la convivencia o comunicación afectiva. Ello también quedó constatado a través de conversaciones con ellos, y también a través de las encuestas y la técnica del PNI, aplicadas a final del curso con el objetivo de conocer sus impresiones acerca del desarrollo del curso.

Este semestre, -escribió una de las estudiantes en su PNI,- el Inglés ha tenido para mí un sentido diferente de lo normal. Ha sido muy productivo habernos concentrado en desarrollar nuestras habilidades de estudio y estilos de aprendizaje. Eso a mi en

lo particular me ha parecido lo más positivo e interesante, pues me ha ayudado a ser mejor estudiante en otras asignaturas y a entender mejor a mis profesores (Rose, 1er. año Agronomía).

Respecto a las opiniones expresadas por los estudiantes, salta a la vista los niveles de satisfacción en relación con el programa aplicado. El carácter problémico de las tareas de aprendizaje, la empatía establecida entre el profesor y los alumnos y entre los propios alumnos, el carácter introspectivo del aprendizaje, la variedad, el énfasis en el aspecto metacognitivo, resultaron las cuestiones mejor apreciadas por los estudiantes durante el curso.

Una mejor perspectiva de lo alcanzado en el curso la ofrece el cambio operado en uno de los estudiantes de este grupo cuyo desarrollo nos propusimos seguir de cerca para constatar cómo evolucionaba según los indicadores establecidos. Entre los requisitos tomados en cuenta a la hora de seleccionar al estudiante en cuestión, fue el criterio de que se tratara de un alumno de “bajo rendimiento” según los resultados del primer semestre y la opinión de los miembros del colectivo pedagógico, y que además mostrara marcadas preferencias por estilos determinados de aprendizaje.

La estudiante seleccionada resultó ser Diana, quien durante el primer semestre ya había afrontado problemas en su desempeño escolar, teniendo pendiente una asignatura a mundial y 4 de las restantes asignaturas con baja nota. Al evaluar sus estilos preferidos de aprendizaje durante el diagnóstico inicial realizado al grupo, Diana evidenció una marcada inclinación por el canal visual de aprendizaje, la forma global de procesar la información, la orientación espontánea hacia el cumplimiento de sus metas como aprendiz y el trabajo independiente.

Para conocer más a Diana como persona y como estudiante le aplicamos además del cuestionario de estilos de aprendizaje, la técnica de Rotter de completamiento de frases, la técnica de los 5 deseos, la composición sobre el primer deseo, el test de matrices progresivas (Raven), a través de los cuales pudimos constatar que sentía una alta motivación por la carrera que estudiaba, tenía un nivel adecuado de inteligencia, y que además escribía poesía y le gustaba la computación.

Sobre su comportamiento en clases Diana confesó en una de las entrevistas realizadas; *“En general me cuesta trabajo concentrarse en las clases, principalmente en asignaturas como Filosofía, donde el profesor pocas veces visualiza la información y se apoya casi siempre en explicaciones orales”*.

En relación con su participación en clases, Diana dijo que prefería mantenerse casi siempre callada, pues temía hacer el ridículo delante de sus compañeros de grupo: *“No me gusta hablar en clases, prefiero las preguntas escritas a tener que exponer en seminarios y clases prácticas”*. Aunque para Diana a principio esto no resultaba importante, con el tiempo comprendió que sus profesores tenían una percepción sobre ella desfavorable, pues interpretaban su silencio como expresión de poca preparación.

Por otra parte, Diana mostraba ser una estudiante poca organizada en cuanto al tiempo, pocas veces llevaba consigo el horario de sus clases o la planificación de las evaluaciones por asignatura. He aquí lo que dijera Mary, la compañera de aula de Diana acerca de los resultados de la aplicación de la técnica de “Adivina quién es”: *“No me sorprendió que todos los equipos señalaran a Diana como la estudiante menos planificada del aula, en realidad ella es poco organizada; y siempre le coge tarde para todo, es un problema de su forma de ser, de su carácter”*.

Una vez iniciado el II semestre y al conocer que el curso de Inglés tendría la intención de favorecer el desarrollo no solo de las habilidades lingüísticas sino también de habilidades generales de estudio y desarrollo personal, Diana no demoró en acercarse y hacer explícito su interés en querer llegar a ser una mejor estudiante y de querer mejorar su forma de ser y aprender. Fue entonces que decidimos tomar en cuenta no solo la experiencia a nivel grupal sino también individual, a través de su persona. Para nosotros el primer cambio significativo en Diana había ocurrido desde el aquel primer que se nos acercó.

La segunda transformación importante en Diana ocurrió durante la segunda unidad después que en clase enfatizáramos la importancia de organizar y planificar el tiempo para alcanzar los objetivos propuestos. Haciéndose eco de unos de los procedimientos sugeridos al respecto, en el encuentro siguiente Diana nos mostró

con alegría una libreta de notas que había adquirido y destinado a la planificación de sus actividades diarias, luego de hacernos saber que lo tratado en la clase anterior le había hecho comprender el valor de organizar y planificar el tiempo. He aquí como entonces Diana había organizado sus principales actividades del día siguiente:

8: 00 – 1:00 clases

1: 00 Almuerzo

2:00 Trabajo en la biblioteca: Seminario Biología Animal/ Tarea de Física

3:30 Educación Física

6: 30 Comida

7:30 Llamada telefónica a Pedro

9:00 Estudio

Además de constatar esta transformación de Diana en cuanto a la organización del tiempo, lo otro importante que percibimos en ese momento en ella fue la comunicación afectiva que entre Diana y nosotros se iba estableciendo.

En el trabajo con las habilidades de búsqueda y comprensión de la información, Diana mostró especial interés en la habilidad de resumir a través de mapas conceptuales, gráficos y tablas, lo que respondía a sus estilos preferidos de aprendizaje visual y global. Para entonces, sin embargo, Diana también había comprendido que debía dotarse de procedimientos que le permitieran compensar sus insuficiencias en cuanto a sus estilos menos preferidos. Como ella mismo expresó en una de las composiciones, *“reflexionar sobre los estilos de aprendizaje, me hizo comprender que mis profesores por lo general, son verbales y analíticos no solo en su forma de enseñar, sino también de evaluar y por eso debo ahora aprender a ajustarme a esos estilos de enseñanza. Algo que puedo hacer al respecto es prestar más atención a cómo otros en el aula lo hacen, por ejemplo Dori, ella es muy analítica”*.

Finalmente el diseño y realización de los proyectos (el bibliográfico y el académico) le dieron la posibilidad a Diana de compenetrarse más con sus compañeros de grupo, sentir que sus criterios eran considerados, lo que le daba confianza para expresarse con libertad y seguridad en sí misma, hasta el punto de llegar a ser una de las promotoras de la idea de realizar el diccionario de términos agro- forestales, idea que

motivó rápidamente a los demás miembros de su equipo y que estos asumieron con entusiasmo.

A todo este proceso de transformación paulatina de Diana favoreció también la labor del colectivo de año a quienes desde principio del semestre se le dió a conocer los resultados de la evaluación de los estilos preferidos de aprendizaje de los estudiantes del grupo y también sus percepciones sobre los estilos de enseñanza de los profesores. También se le comunicó nuestra intención de potenciar cambios cualitativos en la forma de aprender de Diana para tratar de incidir en su desempeño escolar y su forma de ser como estudiante y persona.

Esto, en un momento inicial, causó reacciones divergentes entre los miembros del colectivo de año: mientras algunos mostraron cierto pesimismo por la posible transformación de Diana, pues la conocían desde el primer semestre, otros solicitaban con interés el cuestionario de autorreporte para autoevaluarse sus propios estilos de aprendizaje. Afortunadamente, a medida que avanzó el semestre ya la mayoría de los profesores creían en la posibilidad del cambio en Diana. En tal sentido, jugó un papel importante el profesor de Práctica Laboral, la Disciplina Integradora, el que poco a poco fue notando que Diana mostraba más potencialidades que sus compañeros en la realización de tareas prácticas, lo cual concordaba con su estilo eminentemente global, más dado a lo práctico que a lo teórico. Esta experiencia llevada a una de las sesiones del colectivo de año incentivó a otros miembros a considerar y favorecer en la medida de las posibilidades, los estilos preferidos de Diana.

La transformación de Diana como resultado de su propio empeño y concientización, y además los esfuerzos del colectivo de año, propiciaron que Diana terminara con una evaluación satisfactoria no solo en Inglés sino también en las demás asignaturas que tenía ese semestre, incluido su mundial pendiente. Sin embargo, a nuestro juicio, la verdadera transformación de Diana ocurrió en su interior, en su pensamiento y sentimientos. He aquí lo que la propia Diana expresara al final del curso:

Me siento contenta con haber podido pasar mi primer año de la carrera. El primer semestre me fue muy difícil. Ya en el segundo las cosas cambiaron. En gran parte lo

debo a lo que aprendí en las clases de Inglés sobre mí misma y cómo llegar a ser mejor; Aunque aún debo seguir mejorando mi forma de ser y de estudiar, ahora ya me siento más segura y me he ido adaptando a las exigencias de la universidad. Espero que en segundo año me vaya aún mejor.

Conclusiones parciales del capítulo:

1. El sistema didáctico propuesto puede ser puesto en práctica a partir de una metodología, concebida sobre la base de un conjunto de acciones que permitan a los interesados (a nivel personal o institucional) orientarse de manera coherente y eficiente en la transformación del objeto de estudio, contando entre sus rasgos distintivos, el reconocer al profesor como potenciador de una enseñanza desarrolladora; el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje como punto de partida para incidir en el desarrollo del alumno; la concientización, la atención a la diversidad y la cooperatividad como condiciones para guiar e impulsar el desarrollo en el marco del proceso docente- educativo.
2. Según criterio de expertos, el sistema didáctico y la metodología diseñada para su implementación en la práctica educativa cumplen los parámetros de consistencia científica y aplicabilidad para ser tomados en cuenta en la transformación del estado actual del objeto de estudio al estado deseado.
3. El pilotaje del sistema didáctico en el contexto de la UPR a través de la metodología diseñada muestra resultados positivos y alienta a su posible aplicación a escala mayor dentro de esta propia institución educativa u cualquier otro Centro de Educación Superior del país.

CONCLUSIONES:

- Potenciar el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el marco del proceso docente- educativo, constituye, según el criterio de diferentes autores, una vía ideal para personalizar las influencias educativas, hacer del aprendizaje un proceso activo y desarrollador, promover el “aprender a aprender” y poder encauzar eficientemente la formación integral del alumno como futuro profesional.
- Al caracterizar el estado actual del proceso docente- educativo del IFE en la Universidad de Pinar del Río, queda constatado empíricamente que a pesar del progreso conceptual alcanzado en la enseñanza de esta Disciplina a nivel institucional, los profesores en sentido general, carecen de los recursos teóricos y metodológicos necesarios para potenciar el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.
- El proceso docente- educativo del IFE puede ser estructurado en un sistema didáctico que asuma el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje como criterio vertebrador que dinamice los componentes personales y no personales en aras de incidir significativamente en la formación integral de la personalidad del futuro profesional.
- Un sistema didáctico del IFE centrado en los estilos de aprendizaje presupone el uso de los métodos práctico- consciente con enfoque comunicativo centrado en tareas y el de proyectos, y la integración de habilidades lingüísticas y conformadoras del desarrollo personal, en virtud de la formación integral de futuro profesional, revelada a través de tres aprendizajes básicos: aprender a comprender, aprender a organizar el tiempo y aprender a convivir con los demás.
- Las relaciones de carácter dialéctico que caracterizan al sistema propuesto conducen a que el proceso docente – educativo se proyecte en sus dimensiones básicas (instructiva, educativa y desarrolladora) y en particular, amplifique la dimensión desarrolladora dado el papel que juegan los estilos de aprendizaje en

el proceso de aprendizaje y en la formación de la personalidad del futuro profesional.

- El sistema didáctico propuesto puede ser introducido en la práctica a través de una metodología que prevea entre sus fases la familiarización del docente con el sistema didáctico, el diseño y adecuación de los programas de disciplina y asignatura a las nuevas exigencias planteadas, el diseño del sistema de tareas a implementar en el marco del proceso docente- educativo y la valoración de los resultados obtenidos. .
- Según criterio de expertos, el sistema didáctico que se propone es válido desde el punto de vista conceptual y se establece una adecuada relación entre éste y la metodología. A su vez, esta última permite su introducción en la práctica en aras de contribuir a la transformación del estado actual del objeto de estudio al estado deseado.

RECOMENDACIONES

- Implementar el sistema didáctico a otras carreras y otros centros de educación superior a través de la metodología propuesta, con el objetivo no solo de comprobar su aplicabilidad y carácter generalizable, sino sobre todo de enriquecerla desde el punto de vista conceptual.
- Promover la capacitación de los profesores de IFE a fin de socializar el sistema didáctico propuesto y la importancia del conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje en el marco del proceso docente- educativo. En tal sentido, se recomienda el uso de este estudio como material de consulta para los cursos de formación, actualización y superación de los profesores de inglés.
- Es preciso continuar profundizando en los indicadores del desarrollo como una vía para perfeccionar el sistema de evaluación de la disciplina.
- Ampliar el estudio de los estilos de aprendizaje a otras edades y niveles de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- **Aguilera, R. B. (2003)** Alternativa metodológica basada en el método de proyectos para el desarrollo de la habilidad comunicativa de producción de textos escritos en quinto grado, **Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.**
- Alderson, J.C. y Urquhart, A.H. (1984) **Reading in a Foreign Language**, Longman.
- Alegret, V. (1996) **Intervención en el XVIII Seminario de Perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la Educación Superior**, La Habana.
- Alfonso, M. (1996) **La correlación entre el sistema de control del aprendizaje y los procedimientos de la enseñanza**, Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Allen, J. y Widdowson, H. (1974) **English in Focus**, Series Oxford. Oxford University Press.
- Allport, G. (1961) **La personalidad: su configuración y desarrollo**, Edición Revolucionaria.
- Allwright, D. & Bailey, K. (1991) **Focus on the Language Classroom**, Cambridge, Cambridge University Press.
- Alonso M. C., Gallego D. y Honey P. (1999) **Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora**, Ediciones Mensajero, Bilbao.
- Álvarez Z., C. (1995) **La escuela en la vida**, Colección Educación y Desarrollo.
- ----- (1996) **Metodología de la Investigación científica**, Monografía CECES, Universidad de P. del Río.
- Antich de León, R. et al. (1986) **Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras**, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Arroyo C., M. (1998) **Estrategia para el desarrollo del proceso de formación en idioma inglés en la Universidad de P. del Río**, Universidad de P. del Río.
- -----(2001) **La superación profesional de los profesores universitarios en la Disciplina Idioma Inglés: su perfeccionamiento y aplicación en la Universidad de Pinar del Río**, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1978) **Educational psychology: a Cognitive View**, Rinehart and Winston, cit. por Hutchinson T. y Waters A. (1987).
- Barry, P. (1998) **El inglés será ‘herramienta’ de trabajo en el siglo XXI**. El Panamá América, Panamá.

- Bermúdez S., R. & Rodríguez R., M. (1996) **Teoría y metodología del aprendizaje**, Editorial Pueblo y Educación.
- Bernard, J. A. (1994). **Estrategias de aprendizaje - enseñanza: evaluación de una actividad compartida en la escuela**, Universidad de Zaragoza, I.C.E.
- Bertalanffy, L. (1989) **Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, Desarrollo y Aplicaciones**, Fondo de Cultura y Economía, México, 7ma. ed.
- Betancourt, M. J. (1995) **Estrategias para Pensar y Crear, en Pensar y Crear: Estrategia, métodos y programas**, p. 18-80, Editorial Academia.
- Bloor, T. y St John, M.J. (1998) **Project writing: the marriage of process and product**, en Robinson P. (1988) *Academic Writing: Process and Product*, ELT.
- Breen, M. P. (1987) **Learner Contributions to Task Design**, en Candlin, C y D. Murphy (eds).
- Brito, H. (1987) **Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos**, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Brown, A. L. , Campione, J. C. y Day, J. D.(1981) **Learning to Learn: On training students to learn from texts**, Educational Research.
- Brown, H. D. (1994) **Principles of Language Learning and Teaching**. Prentice Hall Regents. Englewood Cliffs, NJ. 3rd. Ed. San Francisco State University.
- Brown, H.D. (2000) **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**, 2nd ed. White Plains, NY: Longman.
- Brown, P. C. (1994) **Strategies and Techniques in Teaching L2 to Adults**, Concordia University.
- ----- (1995) **Teaching and Learning: Can the Styles be Matched**, Concordia University.
- Brubacher, M.; Payne, R. y Kemp, R. (Eds.) (1990) **Perspectives on Small Group Learning: Theory & Practice** Oakville: Rubicon Publishing, Ltd.
- Butkin, G.A. (1977) **Hacia el problema de las diferencias individuales en la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales**, cit. por Fariñas G. (1995).
- Butler A. (1982) **Learning Style across Content Areas**, en “*Students Learning Styles and Brain Behavior: Programs, Instrumentation, Research*”, Virginia.
- Cabrera A., J. S. (1995) **El perfeccionamiento de la enseñanza del Inglés con Fines Específicos en los Institutos Superiores Pedagógicos**, en *Inicios*, año 4. No 5, Revista del ISP de Pinar del Río. Mayo-Agosto. p. 6-9.

- ----- (1998) **Los estilos de aprendizaje: un aspecto más en contra de la estandarización de la educación**, Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Psicología Educativa, Univ. de La Habana.
- ----- (1999a) **Los estilos preferidos de aprendizaje del adolescente cubano: un estudio en población pinareña** en *Memorias del VI Seminario científico acerca de la calidad de la educación*, Univ. de Nebraska.
- ----- (1999b) **Una alternativa para la enseñanza comunicativa del Inglés con Propósitos Académicos**, en *Encuentros, Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, No. 8, Diciembre, Madrid, pp.31-39.
- ----- (2002) **Por un enfoque metodológico más humanista y desarrollador del Inglés con Fines Específicos**, III Conferencia Internacional "Lengua, Comunicación y Desarrollo", Editorial de la Biblioteca Virtual del MES.
- ----- (2003a) **La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje**, en *"Comprensión y aprendizaje escolar"* Monografía del Grupo de Investigación de la Comprensión y el Aprendizaje de la APC, Universidad Alcalá de Henares, Madrid.
- ----- (2003b) **Estilos de aprendizaje y habilidades conformadoras del desarrollo personal: ¿pares o nones?**, en *"Aprendizaje y perfeccionamiento escolar"*, Monografía del Grupo de Investigación de la Comprensión y el Aprendizaje de la APC, Universidad Alcalá, Madrid.
- Campestrous, L y Rizo, C. (1998) **Indicadores e investigación educativa** (material digitalizado).
- Candlin, C. y Murphy, D. (eds) (1987) **Language Learning Tasks**, en Lancaster Practical Papers in English Language Education. Vol. 7 , N. J.: Prentice Hall.
- Candlin, C. (1990) **Hacia la enseñanza de lenguas basadas en tareas**, en *Comunicación, Lengua y Educación*, N°. 7-8. Barcelona.
- Cardona, T. G. y Quintero, C. J. (1996) **Una mirada investigativa al aula de inglés**, Universidad de Caldas, Colombia.
- Castellanos, D. y otros (2001) **Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador**, ISPEJV, Colección Proyectos, La Habana.
- Castañeda, M. & Figueroa, M. (1994) **Técnicas psicoeducativas y contexto de enseñanza: una aproximación cognitivista**, en *Tecnología y Comunicación Educativas*, Año 9, No. 22, Enero- Marzo.
- Castillo M, F. (2001) **Sistema de tareas extractase para perfeccionar las habilidades productivas de expresión oral y escrita en la enseñanza del Inglés con propósitos específicos**, Tesis en opción al título de Master en Lengua Inglesa, Universidad de la Habana.

- Castillo M., M. (2002) **La formación del modo de actuación profesional del profesor desde la Disciplina Historia de Cuba**, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Cerezal S., F. (1995) **Foreign Language Teaching Methods: Some Issues and New Moves**, en *Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, No. 8, Diciembre.
- ----- y Megías M. (1999) **Reflexibility and Interculturality in Modern Language Teaching and Learning**, Talasa ediciones S.L.
- Chávez, J., Cánovas, L. (1992) **Problemas contemporáneos de la pedagogía en América Latina**, Primera y Segunda Parte, La Habana, Material impreso.
- Clark, J. L. (1987) **Curriculum Renewal in Foreign Language Learning**, Hong Kong: Oxford University Press.
- Claxton, C.S. y Ralston, Y. (1978) **Learning Styles: their Impact on Teaching and administration**, AAHE- ERICK Higher education, Research Report, 10, cit. por Alonso C. et al., 1999.
- Colectivo de Autores (1996) **Tendencias pedagógicas contemporáneas**. Universidad de La Habana, Ibagué, Colombia.
- Coll, C. et. al. (1994) **El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar**, en *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, Año 9, No. 24, julio-septiembre.
- ----- (1996) **El Constructivismo en el aula**, Editorial Graó, Colección Biblioteca del Aula.
- Combs, A.W. (1971) **Ideas nuevas sobre los potenciales humanos: un nuevo reto a los profesores** en "*Childhood Education*", No. 47, abril.
- Corona C., D. M. (1985) **Consideraciones sobre el idioma extranjero en las especialidades no filológicas**, IV Conferencia de Ciencias Sociales, Universidad de La Habana.
- ----- (1985) **El idioma extranjero en la educación superior: disciplina e instrumento de trabajo y cultura**, en *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. III. No. 2-3.
- ----- (1988) **El perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la Educación Superior cubana**, Tesis presentada en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- ----- (1992) **La enseñanza del idioma inglés en la Universidad de La Habana a partir de la Reforma Universitaria**, en *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. 12 No. 2 DDM/MES, La Habana.

- ----- (1993) **De obligación a necesidad académica y profesional: Reflexiones en torno a la aplicación del Programa Director de Inglés en la Educación Superior**, Ponencia presentada en Pedagogía'93.
- ----- (1997) **La ideología lingüística y su influencia en la enseñanza y desarrollo de las lenguas extranjeras**, Ponencia, Pedagogía' 97
- Corona C., D. M. y Terroux, G. (1997) **Teaching English in Cuba**. Professional Handbook, Ministerio de Educación Superior de Cuba.
- Corral R., R. (1997) **El concepto de zona de desarrollo próximo**, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Curry L. (1983) **An Organization of Learning Styles Theory and Construct**, Ann Arbor, Michigan: ERIC. ED.
- Davis, E.C. et al. (1994) **Helping Teachers and Students Understand Learning Styles**, English Teaching Forum, Vol 32, No. 3, July.
- Davis, E. C. (1994) **Helping Teachers and Students Understand Learning Styles**, Forum, Vol. 32. No 3. July 1994.
- De Armas, L. et al. (1982) **Training in Effective Reading**, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.
- Deglin, V. (1976) **Nuestros dos cerebros**, Correo de la UNESCO, enero, año XXIX.
- De la Torre, S. (1995) **Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje Creativos en Pensar y Crear: Estrategia, métodos y programas**, p. 10-18, La Habana: Editorial Academia.
- Delors, J. (1990) **Los fines de la educación del Siglo XXI**, Santinalla, Ediciones UNESCO.
- ----- (1996) **La educación encierra un tesoro**, Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid.
- Dewey, J. (1971) **Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la Educación**. Buenos Aires
- Díaz R., F. (1986) **El cerebro y sus dos hemisferios**, en Revista Ciencia, No. 2, Año 1, julio, p. 22-23.
- Díaz S., G. (2000). **Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del Inglés con fines específicos: un sistema didáctico**, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana. Cuba.
- Díaz D., T. (1996) **Fundamentos Pedagógicos de la Educación Superior. Manual para un proyecto de capacitación a docentes**, CECES, Universidad P. del Río.

- ----- (1996) **Manual para un proyecto de capacitación a docentes de la Educación Superior: Temas sobre pedagogía de la Educación Superior**, Editorial ESUMER, Medellín.
- ----- (1998a) **Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente en los niveles de carrera, disciplina y año académico**, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- ----- (1998b) **Pedagogía y Didáctica. Herramientas teórico prácticas del proceso docente educativo**, CECES, Universidad P. del Río.
- ----- (2000) **La educación como factor del desarrollo**, V Encuentro de Estudios Prospectivos "Sociedad, Educación y Desarrollo", Medellín, Colombia.
- Diller, K. C. (1978) **The Language Teaching Controversy**, Newbury House publishers, Rowley, Massachusetts.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. (2000). **Developments in ESP: A multi-disciplinary approach**, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunn, R. y Dunn K. (1978) **Teaching Students Through Their Individual Learning Styles**, cit. por Orlich D. & Harder R. (1995).
- Dunn R., Dunn K. y Price G. (1979) **Learning Style Inventory (LSI) for Students in Grade 3- 12**, Lawrence, Kansas, Price System.
- Ellis, G. y Sinclair, B. (1996) **Learning to Learn English: A course in Learner Training** (teacher's book) 6 ed. Cambridge University Press, Great Britain.
- Enríquez, I. (1998) **Análisis de la lectura crítica-valorativa**. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Eriksen, C.W. (1954) **The case for perceptual defense**, en *Psychology Review*, No. 61, pp. 175- 182, cit. por Allport Gordon (1961).
- Ewer J. y Latorre, G. (1969) **A course in Basic Scientific English**, Longman.
- Fariñas L., G. (1985) **La selección de tareas docentes: un momento básico en el proceso de dirección de la enseñanza**, Vicerrectoría Docente, Universidad de La Habana, La Habana.
- ----- (1989) **La formación generales de aprendizaje para la actividad de estudio**, Editorial CEPES, La Habana.
- ----- (1995) **Maestro, una estrategia para la enseñanza**, Editorial Academia, La Habana.
- ----- (1997) **Hacia un paradigma de complejidad para la educación**, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.
- ----- (2000) **Coordenadas psicológicas del aprender a aprender**, material inédito.

- ----- (2001) **Toward a Hermeneutical Reconstruction of Galperin's Theory of Learning**, in *The Theory and Practice of Cultural- Historical Psychology*, Aarchus University Press.
- ----- (2003) **Apuntes para una teoría compleja del aprendizaje**, en "*Aprendizaje y perfeccionamiento escolar*", Monografía del Grupo de Investigación de la Comprensión y el Aprendizaje de la APC, Universidad Alcalá de Henares, Madrid.
- ----- y De la Torre N. (2001) **¿Didáctica o didactismo?** Revista Educación N° 102, enero-abril, Segunda época, La Habana, pp. 1- 8.
- ----- (2002) **La otra cara del Didactismo: el síndrome del burnout. Alternativas para su abordaje**, Revista Educación N° 108, enero-abril, Segunda época, La Habana, pp. 2- 12.
- ----- (2002) **Los mecanismos psicológicos del burnout y el desarrollo cultural en los maestros**. Revista Cubana de Psicología. Vol. 19, N° 3.
- Felder, R. M. & Henriquez, E. R. (1995) **Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education**, Foreign Language Annals, 28, No.1.
- Fernández, L. (1993) **Educación y personalidad ¿posible estandarización?**, Educación y Ciencia, Vol. 2, No. 7, enero-junio.
- Figueredo Reyes, N. (2003) **Informe de inspección del MES a la Universidad de Pinar del Río**, Ministerio de Educación Superior, La Habana.
- Fried- Booth, D.L. (1982) **Project work with advanced classes**, en *ELT Journal* , No. 36, 2, pp. 98- 103, cit. por Sheppard, K. y Stolle, F. (1995).
- ----- (1986) **Project work**, New York: Oxford University Press.
- Gadné, E. D. (1991) **La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar**, SA. Madrid: Visor Distribuciones.
- Galperin, P. Ya. (1983) **Ensayo sobre la formación por etapas de las acciones y de los conceptos**, Lecturas de Psicología Pedagógica, Universidad de La Habana, La Habana.
- Ganshow, L. et al. (1994). **Differences in Language Performance among High - Average and Low - Anxious College Foreign Language Learners**, The Modern Language Journal 78, 1. p. 41-55.
- Gardner, H. (1983) **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**, New York, NY: Basic Books.
- Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1972) **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**, Newbury House.
- Gardner, R. C. y Smythe, P. C. (1975). **Motivation and Second Language Acquisition**, Canadian Modern Language Review, Vol. 31. pt 3. p. 218-230.

- Garger, S. & Guild, P. (1984) **Learning Styles: The Crucial Differences**, en *Curriculum Review Journal*, February, p. 9-12.
- Garriga, M. E. (2001) **De la evaluación tradicional a la evaluación alternativa: una propuesta didáctica de un sistema de evaluación alternativa**, Tesis presentada en opción al título académico de master en lengua inglesa, Universidad de la Habana.
- Gatbonton, E. (1996) **Learning Styles: Practical Implications for the Classroom**, V GELI Annual Convention and International Conference, Habana.
- Goldstein, K. & Sheerer, M. (1941) **Abstract and concrete behavior: an experimental study with special tests**, en *Psychology Monograph*, No. 53, pp 212- 239 cit. por Allport Gordon (1961).
- González P., O. (1995) **El planeamiento curricular en la Enseñanza Superior**, CEDES, Univ. de P. del Río.
- ----- (1996) **El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica**, en *Tendencias pedagógicas contemporáneas*, Universidad de La Habana, Departamento de Psicología y Pedagogía, Ibagué, Colombia.
- González R., F. (1995) **Comunicación, personalidad y desarrollo**, Editorial Pueblo y Educación.
- González R., F. & Mitjans, A. (1989) **La personalidad, su educación y desarrollo**, Editorial Pueblo y Educación.
- González, R. F. y Valdés C. H. (1994) **Psicología humanista: actualidad y desarrollo**, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- Gregorc, A. (1985) **Gregorc Style Delineator**, cit. por Orlich D. & Harder R. (1995).
- Grellet, F. (1981) **Developing Reading Skills**, Cambridge University Press.
- Guild, P. & Garger, S. (1985) **Marching to Different Drummers**, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Haines, S. (1989) **Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers**, Walton-on-Thames Surrey, U.K.: Nelson, cit. por Sheppard, K. y Stolle, F. (1995).
- Heller, M. (1993) **El arte de enseñar con todo el cerebro: una respuesta a la necesidad de explorar nuevos paradigmas en educación**, Editorial Biosfera.
- Hernández R., F. (2001) **Un enfoque estratégico para el diseño del proceso docente educativo de la asignatura idioma inglés en secundaria básica (8vo grado)**, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de P. del Río.

- Holzman, P.S. & Klein G.S. (1954) **Perception: an approach to personality**, Ronald, New York cit. por Allport G. (1961) y Huteau M. (1989)
- Huckin, T. N. y Olsen, L. (1983) **English for Science and Technology: A Handbook for Non-Native Speakers**, New York, McGraw Hill.
- Hunt , D.E. (1979) **Learning Styles and students needs: An introduction to conceptual level**, en *"Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs"*, Reston, Virginia, 27- 38.
- Hutchinson, T. y Waters A. (1987) **English for Specific Purpose: A learning - centered approach**, 1 ed. Cambridge University Press.
- Huteau, M. (1989) **Concepciones cognitivas de la personalidad**, Editorial Fundamentos.
- Ibarra, L. (1995) **El grupo: un espacio para crecer**, CEDIP ISP de P. del Río.
- Irizar V., A. (1996) **El Método de la Enseñanza de Idiomas**, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1996.
- Izquierdo, C. (1995) **Optimización del material para enseñar a pensar en la escuela**, Editorial Artur-Noguero.
- James, W. & Blank, W. (1993) **Review and Critique of Available Learning-Style Instruments for Adults**, en *Applying Cognitive Theory to Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers, pp. 47-58
- James, W. & Galbraith, M. (1985) **Perceptual Learning Styles of Adult High School Graduates and Nongraduates**, cit. por Wislock, R. (1993).
- Johnson, D., & Johnson, R. (1975) **Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization**, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, R. (Ed.) (1989). **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. (1997) **English for Academic Purpose. A guide and resource book for teachers**, Cambridge University Press, UK.
- Kagan J. (1965) **Impulsive and Reflective Children**, cit. por Huteau M. (1989).
- Kagan J. & Kogan N. (1970) **Individual Variations in Cognitive Processes**, cit. por Huteu M. (1989)
- Keefe, J. & Ferrel B. (1990) **Developing a Defensible Learning Style Paradigm**, cit. por Pérez R. (1998)
- Keefe J. (1988) **Profiling and Utilizing Learning Style**, Reston, Virginia, NASSP, cit. por Alonso C. et al. (1999).

- Kern, G. R. (1995). **Student`s and Teacher`s Beliefs About Language Learning**, FLA (ACTFL), 28, 1.
- Kinsella, K. (1995) **Understanding and Empowering Diverse Learners in ESL Classrooms in** *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Heinle & Heinle Publishers, University of Wyoming.
- Kirschenbaum, H. (?) **¿Qué es la educación humanista?** Archivo bibliográfico del grupo de maestría de Psicología Educativa, ISP de Pinar del Río.
- Klingberg, L. (1978) **Introducción a la didáctica general**, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Kolb, D. (1984) **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice- Hall cit. por Violand- Sánchez E. (1995).
- Krashen, S. (1981) **Second Language Adquisition and Second language Learning**, Pergamon.
- Kroonenberg, Nancy (1995) **Meeting Language Learners' Sensory-Learning- Style Preferences**, en *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Heinle & Heinle Publishers.
- Labarrere S., Alberto (1995) **Inteligencia y creatividad en la escuela**, No. 88, mayo-agosto, p. 20-25.
- ----- (1997) **Interacción en ZDP: ¿Qué puede ocurrir para bien y qué para mal?** ICCP-ARGOS.
- Lafarga, J. & Gómez del Campo (1986) **Desarrollo del Potencial Humano**, Vol. II, México, Trillas.
- León, J.A. (1991) **La mejora de la comprensión lectora: un analisis interactivo**, en *Infancia y Aprendizaje*, No. 56, pp 5- 24.
- Leontiev, A. N. (1983) **Actividad, conciencia, personalidad**, Editorial Progreso, Moscú.
- Levy, J. (1990) **Right Brain, Left Brain: Fact and Fiction**, Educational Psychology Reader, Macmillan Publishing Company, New York.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). **How Languages are Learned**, Oxford: Oxford University Press.
- Little, D., Devitt, S. y Singleton (1989) **Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice**, Authentik in association with CILT.
- Littlewood, W. (1984) **Communicative Language Teaching**, Longmans.
- Litwin, E. (1994) **Nuevas tecnologías en los viejos y siempre vigentes debates**, en *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, No. 23, Abril-Junio 1994.

- Long, M. H. (1985) **The Desing of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching**, en K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds), *Modelling and Aseessing Second Language Acquisition*, London: Multilingual Matters.
- ----- (1994): **Task- based Language Teaching**, Oxford: Basil Blackwell.
- López S, E. (2000) **Diseño curricular de la Disciplina Lengua Inglesa: Evolución y Perspectivas**, Resumen de la Tesis en Opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Filológicas, Universidad de la Habana. FLEX.
- Louro B., H. (com.) (1983) **Readings in Methodology (I)**, Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico, MES, La Habana.
- Luria, A. (1971) **Towards the problem of the historical nature of psychological processes**, International Journal of Psychology, 6 (4): 259-272.
- ----- (1984) **Conciencia y Lenguaje**, Madrid, Visor.
- Martí, J. (1999) **Instrucción y Educación**, Editorial Pueblo y Educación. La Habana
- McDonough, J. (1984) **ESP in perspective: A practical guide**, London: Collins ELT.
- Mackay, R., & Mountford, A. (Eds.) (1978), **English for Specific Purposes: A case study approach**, London: Longman.
- **Márquez M., L. (1999)** La comunicación pedagógica: una alternativa metodológica para su caracterización, **Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de la Habana.**
- Martin, C. (1995) **Learning Styles, Don't Ignore'em**, IV GELI Annual Convention and International Conference, Escuela Internacional de la Habana.
- McCarthy, M.J. et al. (1993) **Reading and Learning Across the Disciplines**, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California.
- McDonough, S. (1988) **Psychology in Foreign Language Teaching**, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- McLaughlin, B. (1987) **Theories for Second Language Learning**, 1 ed. London: Edward Arnold Publishers.
- MESa (1990) **Programa de la Disciplina Idioma Inglés para las carreras de ciencias naturales, letras e historia**, Plan de Estudio "C".
- MESb (1990) **Programa Director de Lenguas Extranjeras**, Dirección de formación del profesional.
- MES (1998) **Propuesta de estrategia en relación con la enseñanza del idioma inglés en las universidades cubanas**, Dirección de formación del profesional.

- Messick, S. et. al (1976) **Individuality in Learning: Implications of Cognitive Styles and Creativity for Human Development**, cit. por Wislock R. (1993).
- Mikulecky, B., (1990) **A Short Course in Teaching Reading Skills**, Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Mitjans, M. A. (1995). **Programas, técnicas y estrategias para enseñar a pensar y crear: un enfoque personológico para su estudio y comprensión**, en Colectivo de autores, *Pensar y Crear: estrategias, métodos y programas*. pp. 80-128, La Habana: Editorial Academia.
- ----- (1995) **Creatividad, personalidad y educación**, Editorial Pueblo y Educación.
- Monereo, C. et al. (1994). **Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela**, 2 ed. Barcelona: Editorial GRAO de Servers Pedagógics.
- Moore, J. y otros (1981) **Predicting academic achievement among bilingual hispanic college technical students**, en *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 41, pp. 1255- 1263.
- Morales, A. (1985) **Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura** en La Educación Vol. 30 No. 98 OEA, E.U. A. 1985.
- Morenza, L. (1990) **La psicología cognitiva contemporánea y el desarrollo de las capacidades intelectuales**, Curso pre-reunión Congreso Internacional Pedagogía 90.
- Morin, E. (1999) **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, UNESCO, Paris.
- Moskowitz G. (1978) **Caring and Sharing in the Foreign Language Class, A Sourcebook on Humanistic Techniques**, Newburg House Publishers, Inc.
- Munby, J. (1978) **Communicative Syllabus Design**, Cambridge: Cambridge University Press.
- Naiman, N., Froehlich, M. and Stern, H. H. (1978) **The Good Language Learner**, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Nation, I. P. (1996) **Language Curriculum Design**, Victoria University of Wellington. English Language Institute, Occasional Publication. No. 16. Printing Unit. V.U.W.
- Notario de la Torre, A. (1995) **Temas sobre Didáctica de la Educación Superior**, Boletín Técnico No.30, Universidad Autónoma de Chapingo. México.
- Novak. J. D. (1989) **Ayudar a los alumnos a aprender como aprender**, Artículo presentado en el III Congreso sobre investigación y enseñanza de las ciencias y las matemáticas de Santiago de Compostela. Septiembre 1989.

- Nunan, D. (1989) **Designing Tasks for the Communicative Classroom**, Cambridge University Press.
- ----- (1991) **Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers**. 1 ed. UK: Prentice Hall International.
- Nunan, D. y Lamb, C. (1996) **The Self- Directed Teacher, Managing the Learning Process**, Cambridge University Press.
- Nuñez, J. (1995) **Teoría y metodología del conocimiento**, La Habana. ENPES.
- Nuttall, C. (1979) **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**, Heinemann.
- O'Malley, J.M. & Chamot A. U. (1990). **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. 1ed. Cambridge Applied Linguistics New York.
- Orlich, D. & Harder, R. (1995) **Técnicas de enseñanza, modernización en el aprendizaje**, Editorial Limusa/Noriega.
- Ornstein, A.C. (1995) **Strategies for Effective Teaching**, Loyola University of Chicago, Brown & Benchmark Publishers.
- Otero G., J. (1995) **Estrategias básicas de aprendizaje frente a contenidos y métodos en la enseñanza de la física**. Torbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, No. 10.
- ----- (2001) **Enseñar conocimientos o enseñar a comprender**. Docencia, 1, 22-24.
- ----- (2003) **Comprender y representar un texto en la memoria**, "Comprensión y aprendizaje escolar", Monografía del Grupo de Investigación de la Comprensión y el Aprendizaje de la APC, Universidad Alcalá de Henares, Madrid.
- ----- (2003) **Enseñar a comprender**, en "Aprendizaje y perfeccionamiento escolar", Monografía del Grupo de Investigación de la Comprensión y el Aprendizaje de la APC, Universidad Alcalá de Henares, Madrid.
- Oxford, R.L. (1990) **Language Learning Strategies: what every teacher should know**, 1 ed. Oxford: Newsbury House.
- -----(1989) **The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning**, 1 ed. Center of Applied Linguistics: Clearing House on Language and Linguistics.
- -----(1992) **Who Are Our Students?** TESL Canada Journal, Vol. 9, No. 2, pp. 30- 49.
- Pekelis, V. (1987) **Realize Your Potencial!** Mir Publishers Moscow.
- Pérez C., R. (1998) **Los estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza**, Impresora Tica S.A.

- Pérez R., J.A. (1988) **La necesidad y el placer de leer**. Ed. Popular, Madrid.
- Pozo, J. I. (1996) **Maestros y aprendices**, Alianza Editorial.
- Prabhu, N. (1990) **There Is No Best Method. Why?** TESOL Quarterly, Vol. 25, No 2, Summer.
- Richards, J. C. (1985) **The Context of Language Teaching**, New York, Cambridge University Press.
- ----- (1995) **The Language Teaching Matrix**, New York, Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S.(1986) **Approaches and methods in language teaching: A description and analysis**, New York: Cambridge University Press.
- Richards J. C & D. Nunan (Eds.) (1990) **Second language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Lockhart, C. (1994) **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**, New York: Cambridge University Press.
- Riechmann, S.W. (1979) **Learning Styles: Their Role in Teaching Evaluation and Course Design**, Ann Arbor, Michigan, ERIC Ed.
- Rivera P., S. (2001) **Alternativa de la Enseñanza Sistémico. Comunicativa para el desarrollo de la habilidad de Comprensión de Lectura en Inglés en el Nivel Medio**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Rivers, W. A. (1978) **A Practical Guide to the Teaching of English Communicating**, Oxford University Press.
- Rivers W. (1992) **Teaching Language in College: Curriculum and Content**, Lincolnwood, IL: NTC Publishing.
- Roberts, T.S. (1973) **Siete objetivos principales de las experiencias afectivas: una clasificación modélica para la planificación, análisis e investigación educacionales** en Research in Education, ERIC.
- Rodríguez B., R. (1987) **Criterios para la estructuración del sistema de ejercicios en la enseñanza de lenguas extranjeras**, Boletín informativo del ISPLE "Pablo Lafargue", No 14, marzo 1987, pp. 35- 47.
- ----- (2002) **Recomendaciones para lograr un aprendizaje eficiente de la lengua extranjera**, FLEX, Universidad de la Habana (material condensado y adaptado del libro *How to be a More Successfull Language Learner* de Joan Rubin e Irene Thompson (1982), Heinle / Heinle Publihers Inc., Boston).
- Rodríguez F., L. (1988) **Elaboración de un cuestionario de autorreporte para el pronóstico del futuro desempeño en los estudios en los ISP**, Tesis en opción al título de Doctor, La Habana.

- Rodríguez R., M. & Bermúdez S., R. (1996) **La personalidad del adolescente**, Editorial Pueblo y Educación.
- Rodgers, T. (2000) **Methodology in the New Millennium**, en Forum April 2000. Vol. 38. Number 2.
- Rogers, C.R. (1982) **Libertad y creatividad en la educación**, Ed. Paidós, Barcelona.
- Rojas G. & Quesada R. (1992) **El aprendiz: polo olvidado en el proceso de enseñanza-aprendizaje**, en Revista Perfiles Educativos, enero-junio, No. 55-56, pp. 12- 31.
- Rodríguez, L. F. (1991). **Cuestiones metodológicas en torno a la dirección del proceso enseñanza aprendizaje**, Manual, Impresión ligera. 1 ed. I.S.P de Pinar del Río.
- Roméu E., A. (1992) Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media: comprensión, análisis y construcción de textos, **ISP “Enrique J. Varona”. La Habana. (Material mimeografiado).**
- ----- (1999) Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media, en **Taller de la palabra**, Editorial Pueblo y Educación, pp. 10-50.
- Robinson, P. (1991) ESP today: A practitioner’s guide, **New York: Prentice Hall.**
- Salas, R. et. al. (1988) **Estilos de Aprendizaje, especializaciones cerebrales y una enseñanza adecuada**, cit. por Pérez R. (1998).
- Sardiñas, M. (1993) **Una vía de aplicación de la Teoría de la Actividad a la enseñanza de lenguas extranjeras con referencia a la enseñanza del Idioma Ruso**, Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Schmeck, R. (1982) **Inventory of Learning Processes** en “Students Learning Styles and Brain Behavior”, Ann Arbor, Michigan: ERIC. Ed.
- -----(1988) **Individual Differences and Learning Strategies** en *Learning & Study Strategies Issues in Assessment, Instruction & Evaluation*, New York, Academic Press.
- -----(1988) **Learning Strategies and Learning Styles**, cit. por Rojas Gilda y Quesada Rocío (1992).
- Segalowitz, N. (1995) **Individual Differences in Second Language Acquisition**, Concordia University, Montreal.
- ----- (1995) **Learning Styles: Theory and Practice**, V GELI Annual Convention and International Conference, Escuela Internacional de la Habana.
- Sheering S. (1989) **Self Access**, Oxford University Press.

- Sheppard, K. y Stoller, F. (1995) **Guidelines for the Inetgration of Students Projects into ESP Classrooms**, en *Forum*, Vol 33, Number 2, pp. 10-15.
- **Silvestre, M. y Zilberstein, T. (1999) ¿Cómo hacer más eficiente al aprendizaje? Ediciones CEIDE, México.**
- Silvestre, M y otros (1993). **Una concepción didáctica y técnicas que estimulan el desarrollo intelectual**, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Silvestre, M y Rico, P. (1997) **El proceso de enseñanza aprendizaje**, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba.
- Silvestre, M. (1999) **Aprendizaje, Educación y Desarrollo**, Editorial Pueblo y Educación, Cuba.
- StJohn, M. (2003) **La enseñanza del Inglés con Fines Específicos: realidades y perspectivas**, Taller Internacional, Universidad de P. del Río.
- Smith, R. M. (1988) **Learning how to Learn**, Milton Keynes, U.K., Open University Press.
- Stern, H. W. (1983). **Fundamental concepts in language teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- ----- (1975). **What can we learn from the good language learner?** Canadian Modern Language Review. 31.
- Sternberg, R.J. (1997) **Thinking Styles**, Cambridge University Press
- Stevick, E. W. (1990) **Humanism in Language Teaching**, Oxford University Press.
- Stouch, C. (1993) **What Instructors Need to Know About Learning How to Learn**, en *Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers.
- Strevens, P. (1988) **ESP after twenty years: a re-appraisal**, en Dudley-Evans T. y StJohn (1998).
- Stryker, S.B. y Leaver, B.L. (Eds) (1997) **Content- based Instruction in Foreign Language Education**, Georgetown University Press.
- Talizina, N, F. (1987) **La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares**, Ministerio de Educación Superior, La Habana.
- Torroella, G. (1988) **Como estudiar con eficiencia**, 2ed. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- ----- (1993) **Aprender a vivir**, Editorial Nuestro Tiempo, México.
- Trimble L. (1985) **English for Science and Technology: A Discourse Approach**, Cambridge, Cambridge University Press.

- Trujillo, H. (1999) **Análisis psicopedagógico de los actos del habla fundamentales de la ciencia**, Tesis en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, CEPES, La Habana.
- Turner, L. (1995). **¿Se aprende a aprender?** La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Tunnermann B., C. (1996) **La Educación Superior en el umbral del siglo XXI**, CRESALC, UNESCO.
- UNESCO (1996) **La Educación Superior y el conjunto de sistemas educativos**. CRESALC. La Habana.
- ----- (1998) **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción**. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París.
- Valcárcel, M. & Verdu, M. (1996) **Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas**, Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid.
- Van Dijk, T. (1983) **La ciencia del texto**. Barcelona- Buenos Aires Paidós Comunicación.
- **Varela A.,O. (1999)** El Debate teórico en torno a la Pedagogía, **1 ed. Editemas, Eve. Santa Fé. Bogotá.**
- Veciana N. et al. (1990) **English in Science**, Editorial Pueblo y Educación.
- Verlee W., Linda (1995) **Aprender con todo el cerebro**, Editorial Mtnz. Roca.
- Vigotsky, L.S. (1966): **Pensamiento y lenguaje**, La Habana: Edición Revolucionaria.
- -----(1995) **Interacción entre enseñanza y desarrollo**, en *Selección de Lecturas de Psicología Infantil y del Adolescente*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Violand-Sanchez, E. (1995) **Cognitive and Learning Styles of High School Students: Implications for ESL Curriculum Development** in *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Heinle & Heinle Publishers, University of Wyoming, pp 48- 62.
- Wallace, M. (1991) **Training foreign language Teachers: a reflective approach** Cambridge: Cambridge University Press.
- Willing, K. (1988) **Learning Styles in Adult Migrant Education**, Adelaida, South Australia, National Curriculum Resource Centre.
- Weinstein C.W, Gretz E.T. y Alexander P.A. (eds) (1988) **Learning and Study Strategies** en *"Issues in Assessment, Instruction and Evaluation"*, New York, Academic Press.

- Witkin, H. et al. (1954) **Personality through Perception**, cit. por Allport, Gordon (1961).
- ----- (1977) **Field-Dependent and Field-independent Cognitive Styles and Their Educational Implications**, cit. por Garger Stephen y Guild Pat (1984).
- Wislock, R. (1993) **What are Perceptual Modalities and How Do They Contribute to Learning**, en *Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers.
- Woolfolk , A. (1996) **Psicología educativa**, Englewood Cliff, N.J.: Prentice-Hall.
- Zilberstein, J, (2000) Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2000): **Diagnóstico del aprendizaje escolar, calidad educativa y planeación docente**, La Habana: I.C.C.P.

.....

- **Enciclopedia de Psicología** (1998) Editorial Océano.
- **Enciclopedia de Psicopedagogía** (1997) Océano grupo Editorial.

Anexo No. 1

Inspección General No. 91 (16 al 20 de Marzo del 2003) Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz” Programa Director de Idiomas (PDI)

**Facultad: Ciencias Económicas y Empresariales
Carrera: Contabilidad y Finanzas**

1. Resultados del ejercicio evaluativo a 4to año.

Estudiantes evaluados: 9

Estudiantes aprobados: 4

Con calificación de 5: 3, 4: -, 3: 1, 2: 5

2. Análisis de los resultados:

Como se observa, la cantidad de desaprobados es alta, para un 55, 5 %, aunque se destaca la calidad de los aprobados con un 75 % de estudiantes con calificación de 5.

El ejercicio evaluativo consistió en un texto escrito extraído de bibliografía especializada de la asignatura *Decisiones de Financiamiento* que tributa al desarrollo del PDI. Se orientó la realización de una versión al español que abarcara la información esencial. La planificación del ejercicio se realizó en coordinación con la especialista que imparte la asignatura.

3. Concepción del PDI

Se constató la existencia del documento que norma las acciones y estrategias para este programa. Se aprecia la estructuración de las tareas por año, semestre, objetivo, asignatura, control, consultante y responsable.

4. Revisión bibliográfica

Se revisaron 12 Trabajos de Diploma de los cursos 2000- 01 y 2001- 02 y se constató que es casi nula la consulta de bibliografía especializada en Idioma Inglés. Dos de los trabajos consultaron un título y un trabajo consultó 4 títulos. Esto puede ser causado por el pobre fondo que existe para esta especialidad: 3 libros y 4 capítulos fotocopiados de un libro. Tampoco cuentan con revistas especializadas actualizadas. El fondo de referencia tan importante para los estudiantes consiste en un glosario de términos económicos y financieros, un diccionario pequeño Español- Inglés, Inglés- Español y un manual de economía del Tercer Mundo. Los profesores de Idioma Inglés instalaron información especializada y actualizada en lengua extranjera en los sitios FTP y Microcampus de la Intranet de la Universidad para que los estudiantes tengan acceso ilimitado a esta información.

5. Conclusiones

Se debe trabajar en la búsqueda de nuevas vías para lograr que los estudiantes utilicen adecuadamente la bibliografía especializada en idioma inglés y de esta forma poder cumplir los requerimientos para perfeccionar la calidad del profesional.

6. Recomendaciones

Controlar la utilización de la bibliografía especializada en Idioma Inglés en la disciplina que tribute al PDI.

Facultad: Agro- Forestal

Carrera Agronomía

1. Resultados del ejercicio evaluativo a 4to año.

Estudiantes evaluados: 17

Estudiantes aprobados: 11

Con calificación de 5: 3, 4: 4, 3: 4, 2: 6

2. Análisis de los resultados:

A partir de los resultados cuantitativos se establece la calidad de las evaluaciones con un 63 % de estudiantes aprobados con calificaciones de 4 y 5 y un total de aprobados del 64 %. El ejercicio evaluativo consistió en un texto escrito extraído de la bibliografía especializada de la asignatura Sistema de Producción Agrícola que tributa al desarrollo del PDI. Se orientó la realización de una versión al español que abarcara la información esencial. La planificación del ejercicio se realizó en coordinación con los especialistas que imparten la asignatura.

3. Concepción del PDI.

Se constató la existencia del documento que norma las acciones y estrategias para este programa. Se aprecian la estructuración de las tareas por año, semestre, objetivo, actividades, control, consultante y responsable. Sin embargo, se les señala que deben incluir la asignatura integradora de la especialidad en cada año.

4. Revisión bibliográfica.

Se revisaron 10 Trabajos de Diploma de los cursos 2000- 01 y 2001- 02 y se constató que hay un magnífico trabajo de consulta especializada en idioma inglés. El fondo de referencia es amplio, aunque solamente existe un diccionario inglés-español, español-inglés, lo que limita enormemente el trabajo de los estudiantes con la lengua extranjera. Cuentan además con alrededor de 45 títulos especializados.

Los profesores de Idioma Inglés instalaron información especializada y actualizada en lengua extranjera en los sitios FTP y Microcampus de la Intranet de la Universidad para que los estudiantes tengan acceso ilimitado a esta información.

5. Conclusiones

A pesar de los resultados obtenidos en el ejercicio evaluativo, los profesores refieren que se realizan actividades docentes donde los estudiantes utilizan la literatura especializada en Idioma Inglés. Se aprecia un trabajo estable y de conjunto en la organización y puesta en práctica del PDI.

6. Recomendaciones

- Continuar trabajando en el uso correcto de la lengua materna.
- Continuar trabajando en el uso correcto del diccionario.

Dra. Mérida Figueredo Reyes

Inspectora

Anexo No. 2

Guía de análisis de documentos (programas de estudio, materiales didácticos elaborados, informes de observaciones a clases)

Objetivo: Caracterizar la concepción didáctica actual que sustenta la enseñanza del IFE en la UPR

6. Carácter de las tareas diseñadas y los métodos de enseñanza (reproductivo, problémico, motivante, variado, lingüísticamente exigente).
7. Atención pedagógica a la concientización del aprendizaje por parte del alumno.
8. Características de los textos (adecuación a los intereses de los estudiantes, longitud, nivel de actualidad, etc.).
9. Forma de participación que provoca en el estudiante (trabajo independiente, trabajo cooperativo).
10. Fuente del conocimiento (verbal, visual).

Anexo No. 3

Encuesta a estudiantes de la Universidad de Pinar del Río próximos a egresar de los cursos de IFE

Objetivo: Conocer el estado de opinión de los estudiantes en relación con los cursos de Inglés, la eficiencia de su enseñanza y la trascendencia de estos para su formación académica y profesional.

Especialidad: _____ Año: _____ Grupo: _____

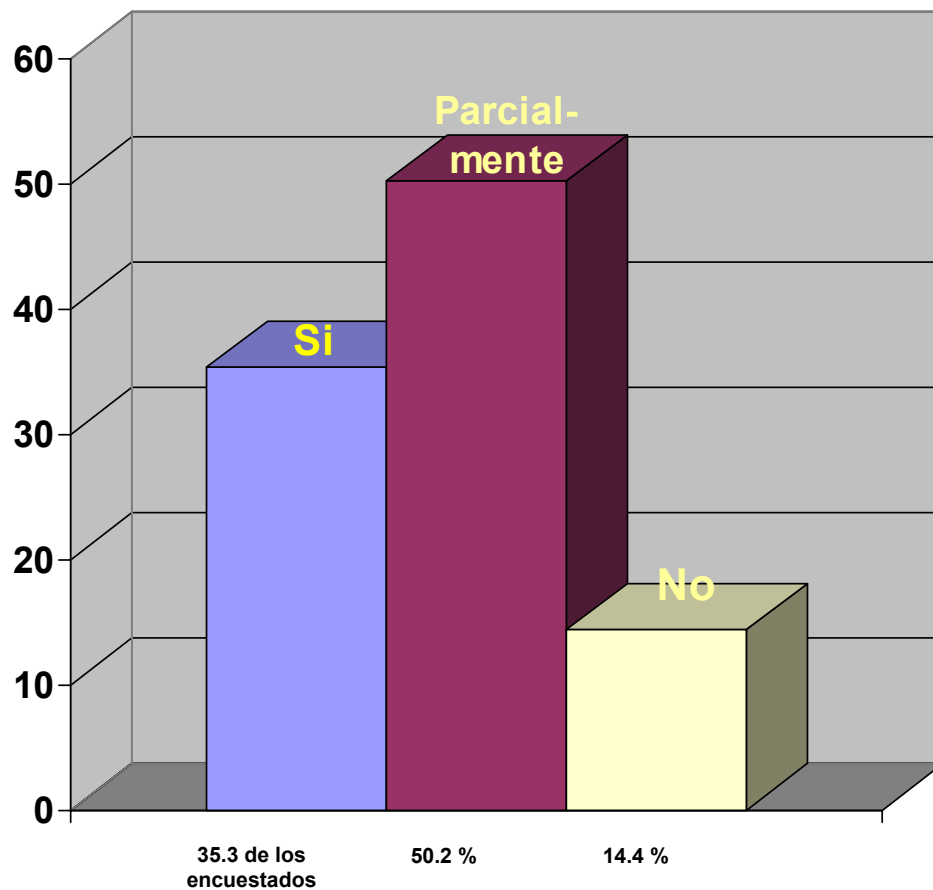
Estimado estudiante:

La presente encuesta tiene como objetivo conocer tu opinión acerca de los cursos de Inglés. Siendo sincero en tus respuestas, podrás contribuir a una hacer más eficiente su enseñanza. Marca con una X aquellos ítems que mejor reflejen tu percepción sobre esta Disciplina.

1. En tu opinión, el curso de Inglés en la Universidad ha respondido a tus expectativas:
si _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____
2. Los contenidos y temas tratados en clases a través de los materiales de lectura resultaron relevantes para tu formación como futuro profesional:
alto _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____
3. En tu criterio la calidad del curso que recibiste fue:
a. _____ buena b. _____ regular c. _____ mala
4. En la calidad del curso ha incidido básicamente:
a. _____ tu motivación por aprender la lengua extranjera.
b. _____ el método y el estilo de enseñanza de tu profesor
c. _____ los temas de los textos tratados.
d. _____ el acceso a la literatura de tu especialidad en inglés existente en el centro de información.
e. _____ los niveles de exigencia de tus profesores de la especialidad respecto a la utilización de la lengua extranjera.
f. _____ otras ¿cuáles? _____

5. Las temáticas y textos tratados en clase te resultaron en su mayoría:
a. _____ motivantes
b. _____ relacionados a tus necesidades e intereses profesionales.
c. _____ aburridos.
d. _____ desactualizados por su contenido
e. _____ irrelevantes para tu formación profesional.

Grado de satisfacción de las expectativas de los estudiantes en relación con los cursos de Inglés (según encuestas)



Anexo No. 4

Encuestas a profesores del Departamento de Idiomas (Universidad de Pinar del Río)

Estimado profesor:

La presente encuesta tiene como objetivo conocer el estado de opinión de los miembros del Departamento acerca de la concepción metodológica actual del IFE, la eficiencia del proceso de enseñanza- aprendizaje, los factores que influyen favorable o desfavorablemente en dicho proceso. También se pretende recoger su criterio acerca del valor didáctico que le atribuye al conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Siendo sincero y abierto en sus respuestas podrás contribuir a la transformación cualitativa de su enseñanza en el marco de nuestra institución. Marque con una X aquellos ítems que mejor reflejen su percepción al respecto.

Años de experiencia como docente: _____

Años de experiencia como profesor de IFE _____

Cargo que ocupa: _____

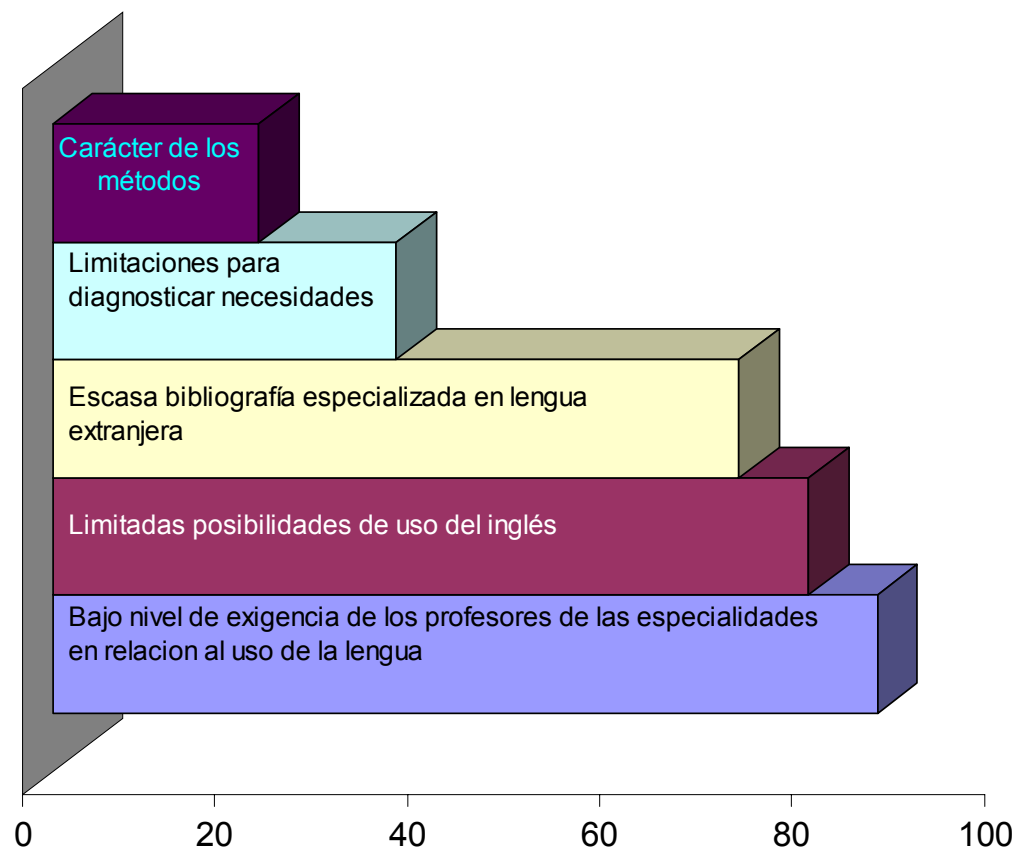
1. En su criterio, los programas de estudio (de Disciplina y asignaturas) diseñados para la instrumentación de los cursos de IFE:
 - a. garantizan el desarrollo de las habilidades necesarias para que el estudiante haga uso real de la lengua extranjera.
sí _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____
 - b. parten de considerar las necesidades reales de los estudiantes
sí _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____
 - c. potencian la diversidad de métodos, medios y formas de enseñanza y evaluación.
sí _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____
 - d. incluyen contenidos que estimulan el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes.
sí _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____
2. Los materiales didácticos asumidos para las diferentes asignaturas:
 - a. incluyen pasajes motivantes e interesantes para los estudiantes.
sí _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____
 - b. Responden a sus expectativas personales y profesionales.
sí _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____
 - c. Promueven tareas que potencien a niveles productivos el desarrollo de los conocimientos y habilidades propuestos.
sí _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____
3. ¿Cuáles circunstancias considera usted obstaculizan en mayor medida la transformación cualitativa de la enseñanza del IFE en la actualidad?
 - a. La rigidez de los programas elaborados.
sí _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____

- b. Disponibilidad de recursos metodológicos y didácticos para poder diagnosticar las necesidades de los alumnos y luego seleccionar y organizar los contenidos.
sí _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____
- c. El bajo nivel de exigencia de los profesores de las diferentes especialidades en relación al uso de la lengua extranjera.
sí _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____
- d. La escasa bibliografía especializada en existencia en los centros de información científica.
sí _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____
- e. La motivación de los estudiantes en relación con la lengua extranjera.
sí _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____
- f. Limitado uso del inglés como instrumento de estudio y trabajo.
sí _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____
- g. El carácter poco participativo de los métodos de enseñanza que emplea.
sí _____ no _____ parcialmente _____ no sé _____

4. En el diseño, ejecución y control del proceso docente- educativo:

- a. ¿Considera usted importante tomar en cuenta los estilos de aprendizaje de sus estudiantes en el marco de la enseñanza del IFE?
sí _____ no _____ parcialmente _____
- b. ¿Cree usted que el conocimiento y desarrollo de estilos adecuados de aprendizaje sea un aspecto relevante para la formación integral de la personalidad del futuro profesional?
sí _____ no _____ parcialmente _____
- c. ¿Es este un aspecto que usted considera con frecuencia durante el proceso?
sí _____ no _____ algunas veces _____
- d. ¿se siente usted preparado desde el punto de vista teórico- práctico para caracterizar y atender didácticamente los estilos de aprendizaje de sus estudiantes?
sí _____ no _____ parcialmente _____
- e. ¿Cuáles causas considera usted inciden en la relativa atención que se brinda en el marco del proceso de enseñanza- aprendizaje del IFE a los estilos de aprendizaje?
 _____ La no inclusión del tema de los estilos de aprendizaje en los planes de estudio de su formación como profesor.
 _____ Carencia de bibliografía especializada sobre el tema.
 _____ No disponibilidad de instrumentos de diagnóstico de los estilos de aprendizaje.
 _____ Otras ¿Cuáles? _____

**Factores que obstaculizan la transformación cualitativa
del proceso docente- educativo del IFE en la UPR.**



Anexo No. 5

GUÍA DE OBSERVACIÓN

La presente guía de observación tiene como objetivo constatar en qué medida los materiales didácticos concebidos así como los métodos de enseñanza de los profesores tributan al conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el marco del proceso de enseñanza- aprendizaje del IFE. Para la recogida y procesamiento de los datos pertinentes, el observador podrá hacer uso de una escala valorativa, a través de la cual puede reflejar sus apreciaciones según corresponda (2 si se manifiesta con suficiente sistematicidad, 1 si lo hace en algunas ocasiones, 0 si no lo hace). Considere además la posibilidad de añadir cualquier aspecto importante que pueda enriquecer la observación.

| No | Durante la clase el profesor: | 2 | 1 | 0 |
|----|--|---|---|---|
| 1 | Motiva a los estudiantes a través del uso variado de métodos de enseñanza. | | | |
| 2 | Promueve tareas de carácter problémico. | | | |
| 3 | Enfatiza la concientización del aprendizaje por parte del alumno haciendo que este reflexione en cómo aprende. | | | |
| 4 | Utiliza textos motivantes, con información actualizada y relaciona-dos con las necesidades e intereses reales de los alumnos. | | | |
| 5 | Recorre indistintamente a representaciones gráficas (reales o mentales): esquemas, diagramas, situaciones imaginarias, etc. | | | |
| 6 | Se apoya constantemente en medios visuales de enseñanza: pizarra, láminas, transparencias, etc. | | | |
| 7 | Se preocupa porque el estudiante cuente con las instrucciones escritas para la realización de tareas. | | | |
| 8 | Para tratar un contenido se apoya en explicaciones orales sin recurrir para ello a medios visuales. | | | |
| 9 | Le brinda oralmente al estudiante las instrucciones para la realización de tareas docentes. | | | |
| 10 | Enfatiza en los aspectos más globales y generalizadores del fenómeno que trata a través de esquemas y diagramas que resuman la información. | | | |
| 11 | Se esmera por ser concreto en la descripción del fenómeno con que trata. | | | |
| 12 | Enfatiza en los detalles que caracterizan el fenómeno. | | | |
| 13 | Concede un carácter abstracto -informativo a sus explicaciones. | | | |
| 14 | Se centra en el análisis exhaustivo de las causas que originaron el fenómeno. | | | |
| 15 | Se ajusta a un plan preconcebido de clases. | | | |
| 16 | Promueve la toma exhaustiva de notas por parte de los alumnos. | | | |
| 17 | Es riguroso en cuanto a la metodología establecida para resolver las tareas planteadas. | | | |
| 18 | Desarrolla actividades que solo propician el desarrollo del pensamiento convergente (tomas de notas, lectura, etc.) | | | |
| 19 | Trata con los contenidos de forma vivencial y con cierta espontaneidad. | | | |
| 20 | Es flexible en cuanto a los pasos a seguir en la búsqueda de la solución a problemas. | | | |
| 21 | Desarrolla actividades que propicien el desarrollo del pensamiento divergente. | | | |
| 22 | Propicia la interacción entre los miembros del grupo a través del trabajo en equipos, por pareja, etc. | | | |
| 23 | Promueve el trabajo individual a través de actividades que exigen de concentración mental individual (toma de notas, lectura, computación, etc.) | | | |

Anexo No. 6

Encuesta realizada a estudiantes de la Universidad de Pinar del Río acerca de sus estilos de aprendizaje

Especialidad: _____ Año: _____ Grupo: _____

Estimado estudiante:

La presente encuesta tiene como objetivo conocer tu opinión acerca de tu forma particular de aprender y valorar la atención que le prestan tú y tu profesor a tus estilos personales de aprendizaje. Siendo sincero en tus respuestas, podremos conocer cómo influir mejor en tu aprendizaje. Marca con una X aquellos ítems que mejor reflejen tu percepción sobre el asunto.

1. ¿Con qué frecuencia reflexionas acerca de tu forma particular de aprender?

_____ Con sistematicidad

_____ Algunas veces

_____ Raras veces

_____ Nunca

2. ¿Consideras que conociendo mejor y desarrollando tus estilos de aprendizaje, podrías llegar a ser mejor estudiante?

_____ sí _____ no _____ no sé

3. Al impartir sus clases, los profesores toman en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje del grupo a través de sus métodos de enseñanza.

_____ sí _____ no _____ algunas veces

4. ¿Cómo describirías brevemente tu forma particular de aprender?

4. Marca con una cruz aquellos estilos de aprendizaje que consideras son mayormente favorecidos por los estilos y métodos de enseñanza de tus profesores.

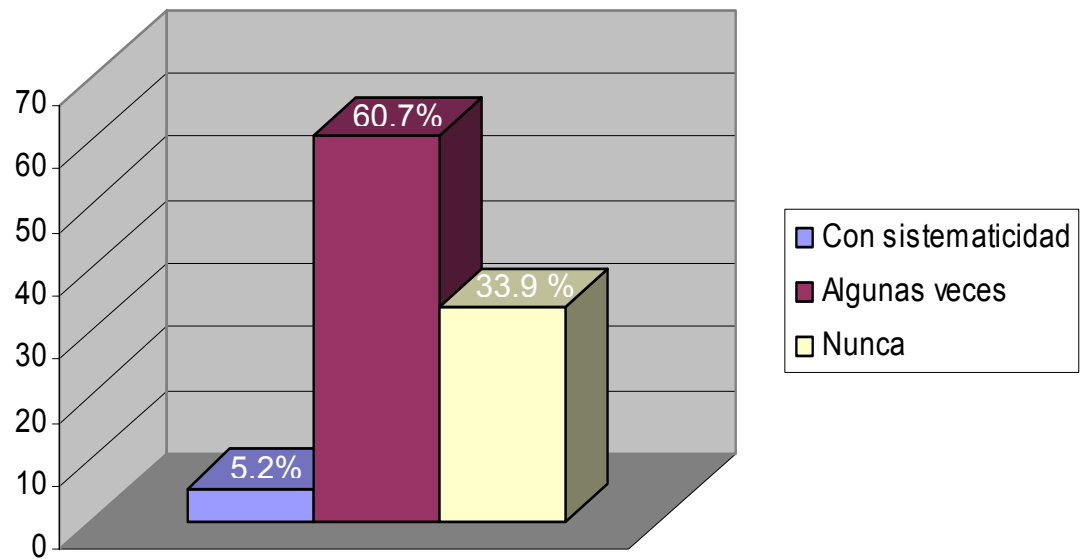
a. _____ Visual _____ Verbal

b. _____ Global _____ Analítico

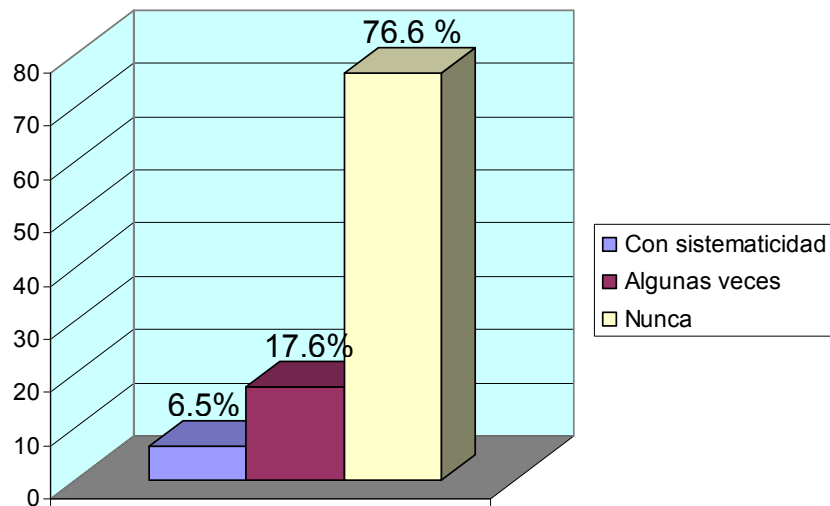
5. ¿Consideras que los métodos de enseñanza de tus profesores potencian el desarrollo de tus estilos de aprendizaje?

_____ sí _____ no _____ algunas veces

Frecuencia con que los estudiantes reconocen reflexionar acerca de sus estilos de aprendizaje



Frecuencia con que los estilos de aprendizaje son tomados en cuenta por parte de los profesores (a criterio de los alumnos)



Anexo No. 7

Propuesta de cuestionario sobre estilos de aprendizaje

¿Has pensado alguna vez en cómo optimizar tu aprendizaje? Conociendo tus preferencias por una u otra forma de percibir y procesar la información, podrás orientar mejor tus esfuerzos por lograr la efectividad escolar. Responde con sinceridad el siguiente cuestionario:

2, si la situación se ajusta plenamente a tu estilo preferido de aprendizaje.

1, si la situación se ajusta tan sólo en algunos casos a tu estilo preferido de aprendizaje.

0, si la situación no se ajusta en ninguna medida a tu estilo preferido de aprendizaje.

| No | Mis canales preferidos de aprendizaje | 2 | 1 | 0 |
|---|--|---|---|---|
| 1. | Recuerdo mejor algo si lo veo escrito. | | | |
| 2. | En clases me gusta seguir con atención las explicaciones del profesor y escribir poco. | | | |
| 3. | Aprendo mejor y más de lo que veo, que de lo que escucho. | | | |
| 4. | Para las pruebas me gusta estudiar con alguien que me lea sus notas de clase o de consulta. | | | |
| 5. | Entiendo mejor a mis profesores cuando escriben y grafican en la pizarra o en una transparencia la información. | | | |
| 6. | No me gusta estudiar en absoluto silencio, prefiero hacerlo con alguien con quien pueda intercambiar o al menos con una música de fondo. | | | |
| 7. | Para grabarme bien una palabra o término nuevo, necesito representármelo en la mente primero. | | | |
| 8. | Puedo seguir con facilidad el hilo de la explicación del profesor aún cuando éste no escriba nada en la pizarra. | | | |
| 9. | Para aprenderme algo bien primero tengo que repetirlo varias veces para sí mismo y en lo posible en alta voz. | | | |
| 10 | Me gusta la información presentada a través de gráficos, tablas, diagramas, etc | | | |
| Mis formas preferidas de procesar la información | | | | |
| 11 | Cuando consulto la bibliografía me concentro más en los hechos concretos y aspectos globales, que en las descripciones detalladas. | | | |
| 12 | En clases no me gusta perderme ni uno solo de los detalles con los que el profesor aborda los hechos y fenómenos. | | | |
| 13 | Cuando leo por lo general lo hago a saltos buscando lo relevante y tratando de obviar lo insignificante y los detalles. | | | |
| 14 | Siento afición por las Matemáticas, el procesamiento estadístico, la lógica, etc | | | |
| 15 | En las soluciones a los problemas, me gusta teorizar lo más posible, sin despreciar ninguna de las características específicas del asunto que abordo. | | | |
| 16 | Al procesar la información de un texto, o al escuchar a mi profesor, me gusta activar mi intuición, mis vivencias y experiencias previas. | | | |
| 17 | En las clases prefiero tomar notas breves en las que se sintetizan los aspectos más relevantes que el profesor presenta, que escribir todo cuanto él dice. | | | |
| 18 | Me gusta ser concreto y realista en el análisis de un fenómeno o en la búsqueda de la solución a un problema. | | | |
| 19 | Soy meticuloso en mis análisis, y me gusta no obviar ni el más mínimo detalle. | | | |
| 20 | Muchas veces soy lento al leer, pues me gusta captar con profundidad cada idea y detalle. | | | |

| Mis formas preferidas de orientarme hacia el cumplimiento de mis metas como aprendiz | | | | |
|---|---|--|--|--|
| 21 | Me cuido mucho de llegar tarde a clases o entregar fuera de tiempo los trabajos asignados. | | | |
| 22 | Soy rápido en la toma de decisiones. | | | |
| 23 | Acostumbro a ser muy organizado para mis notas de clase. | | | |
| 24 | En lugar de seguir un plan pre- establecido de actividades, me gusta ser espontáneo y abierto en mi vida personal y académica. | | | |
| 25 | En clases me gusta involucrarme de forma activa en la búsqueda de solución a problemas planteados por el profesor. | | | |
| 26 | Por lo general soy lento para tomar decisiones y requiero mucho tiempo para analizar cada variante y arribar a una decisión final. | | | |
| 27 | No acostumbro a pensar mucho mis respuestas. | | | |
| 28 | Al concentrarme en un problema o tarea, me gusta hacerlo con cautela, reflexionando a fondo cada posibilidad de solución y cada paso. | | | |
| 29 | Para resolver una tarea me gusta contar con la metodología a seguir. | | | |
| 30 | Por lo general siempre me muestro dispuesto a asumir la realización de una tarea o un problema académico en clases. | | | |
| Mis formas preferidas de orientarme socialmente en el aprendizaje | | | | |
| 31 | Me gusta estudiar en equipo, incluso para las pruebas. | | | |
| 32 | En clases me gusta que el profesor me asigne responsabilidades ante mis demás compañeros. | | | |
| 33 | De todas, prefiero las actividades de concentración mental individual como la lectura, la computación, etc. | | | |
| 34 | Por lo general, disfruto de los debates, las discusiones grupales y aquellas actividades en las que pueda expresar mis puntos de vista ante mis demás compañeros. | | | |
| 35 | Me gusta ser abierto y sociable. | | | |
| 36 | Para las clases prácticas, los seminarios y las pruebas, me gusta prepararme y estudiar solo. | | | |
| 37 | Prefiero las evaluaciones escritas a las orales en las que deba expresar mis puntos de vista ante el grupo. | | | |
| 38 | Me aburre estudiar y prepararme solo. | | | |
| 39 | En clases por lo general soy callado. | | | |
| 40 | Cuando trabajo en equipo, me desconcentro con facilidad y siempre me perturba la cooperatividad. | | | |

- Para conocer el nivel de preferencias por el canal visual o verbal auditivo de aprendizaje, sume los ítems: **1, 3, 5, 7, 10** y **2, 4, 6, 8, 9** respectivamente.
- Para conocer el nivel de preferencias por la forma global o analítica de procesar la información, sume los ítems: **11, 13, 16, 17, 18** y **12, 14, 15, 19, 20** respectivamente.
- Para conocer el nivel de preferencias por la forma planificada o espontánea de orientarse hacia el cumplimiento de sus metas, sume los ítems: **21, 23, 26, 28, 29** y **22, 24, 25, 27, 30** respectivamente.
- Para conocer el nivel de preferencia por la forma cooperativa o individual de orientarse socialmente hacia el aprendizaje, sume los ítems: **31, 32, 34, 35, 38** y **33, 36, 37, 39, 40** respectivamente.

Anexo No. 8

Técnica “Adivina quién es”, aplicada a los estilos de aprendizaje

1. Alguien que es profundamente analítico:
2. Alguien que siempre está utilizando metáforas:
3. Alguien que le gusta ser minucioso en sus respuestas:
4. Alguien que generalmente es concreto y objetivo en sus planteamientos:
5. Alguien que siempre trata de tomar la mayor cantidad posible de notas de lo que el profesor explica:
6. Alguien a quien le gusta estudiar solo:
7. Alguien que siempre tiene sus libretas al día:
8. Alguien que vive desplanificadamente y en consecuencia se atrasa en el cumplimiento de sus tareas docentes:
9. Alguien que en clases parece más absorto en sus pensamientos, o concentrado en otras cosas que concentrado en las explicaciones del profesor:
10. Alguien que siempre cumple en tiempo y forma las tareas asignadas por el profesor:
11. Alguien que es quimicoso (obsesivo) para la realización de trabajos escritos:
12. Alguien que copia poco en clases:

Anexo No. 9

Propuesta de programa de la asignatura Inglés II para la carrera de Ingeniería Agrónoma.

Este programa se estructura sobre la base de los fundamentos teóricos del sistema didáctico propuesto y toma en cuenta las premisas metodológicas establecidas para su puesta en práctica.

Datos generales del programa:

Número de horas: 57 horas clase

Frecuencia semanal: 4 horas clase

Métodos: Método práctico- consciente con enfoque comunicativo centrado en tareas y método de proyectos

Formas de enseñanza: clase práctica, seminario- taller.

Fundamentación del programa

El programa de la asignatura Inglés II para la carrera de Ingeniería Agrónoma se organiza por su estructura y contenido tomando en cuenta los fundamentos básicos del sistema didáctico, propuesto a partir de las concepciones sobre enseñanza desarrolladora de un grupo importante de autores cubanos (Fariñas G., 1995; Díaz T., 1998; Dolores C., 1997; Álvarez C., 1995; Silvestre M., 1999; Zilberstein J., 2000, Castellanos D et al., 2001), los enfoques de Hutchinson T. y Waters A. (1987) y Díaz G. (2000) sobre la enseñanza del Inglés con Fines Específicos, así como de los estudios de Dunn R. y K. (1978), Kolb D. (1984), Schmeck R. (1988) y Williams V.L. (1988) sobre los estilos de aprendizaje.

Nos proponemos desarrollar en nuestros estudiantes la habilidad de lectocomprensión integrada con las habilidades conformadoras del desarrollo personal, las que sentarán las bases para la actividad de auto- preparación de estos en los componentes del plan de estudio: componente académico, laboral e investigativo.

El programa tal y como el mismo sistema didáctico del IFE en el que se basa, considera los componentes personales (estudiante, grupos y profesor) y no personales del proceso docente- educativo (problema, objeto, objetivos, contenidos, métodos, formas, medios y evaluación), definidos en función del conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. De ahí que a diferencia de la concepción metodológica en la que históricamente se ha sustentado la enseñanza del IFE, este promueva la adquisición de conocimientos, habilidades y valores que trasciendan en la configuración de la personalidad de los estudiantes. Se trata de esta forma de incentivar en los estudiantes aprendizajes básicos para su crecimiento personal y profesional: aprender a comprender, aprender a organizar el tiempo y el aprender a convivir juntos.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la comprensión asume un sentido no solo intelectual, con énfasis en el desarrollo la habilidad de lectura, sino también humano toda vez que potencia el conocimiento de los estudiantes sobre si mismo y en particular sobre su forma de aprender, lo que indiscutiblemente favorecerá su protagonismo en la búsqueda del conocimiento y en su desempeño social como futuro profesional.

En el marco de este programa el objetivo sigue siendo la categoría rectora dentro de todos los componentes del proceso, pues en ella se sintetiza el encargo social y se refleja la aspiración, la meta, en función de la cual se movilizan y estructuran los demás componentes.

En cuanto al método, el actual programa parte de reconocer a éste como el elemento estructural más importante del proceso, el que por su dinámica, flexibilidad y papel está llamado a resolver la contradicción entre enseñanza y aprendizaje. El programa enfatiza el uso del método práctico- consciente con enfoque comunicativo centrado en tareas y el método de proyectos como vías para potenciar el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Caracterización analítica de la asignatura

De acuerdo al Plan de Estudio de la Carrera de Ingeniería Agrónoma, la asignatura Inglés II ha de impartirse durante el segundo semestre de primer año, después de que los estudiantes hayan adquirido los conocimientos y habilidades generales en la lengua extranjera, que permitan profundizar en su utilización como instrumento de estudio y trabajo profesional.

Problema: Necesidad de desarrollar en los estudiantes estilos de aprendizaje que les permitan potenciarse con eficiencia en el cumplimiento de sus metas académicas y profesionales, incluidas las relacionadas con la búsqueda y comprensión de la información sobre su especialidad en lengua extranjera.

Objeto: Proceso docente- educativo de la lengua extranjera con fines específicos orientado al desarrollo de los estilos de aprendizaje de los educandos.

Objetivos generales de la asignatura:

Que al finalizar el curso los estudiantes sean capaces de:

- Caracterizar sus estilos de aprendizaje
- Comprender textos de interés académico- profesional en inglés.
- Organizar su tiempo en función del cumplimiento de sus metas.
- Establecer relaciones interpersonales sobre la base de una comunicación afectiva.

Objetivos educativos:

- Comprender e identificarse con los métodos y procedimientos aplicados al proceso docente- educativo de la disciplina sobre la base del autoconocimiento y desarrollo de sus estilos de aprendizaje a fin de que puedan participar activa y conscientemente en dicho proceso, y potenciarse en un aprendizaje verdaderamente desarrollador de la lengua extranjera.
- Establecer la necesaria integración entre las habilidades lingüísticas y las llamadas Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal a fin de consolidar sobre esta base su preparación académica y profesional y apropiarse de valores relacionados con la comprensión en su sentido humano: la comprensión de si mismo y de los demás, la cooperatividad, la solidaridad, la independencia, el sentido del tiempo, la responsabilidad individual y colectiva.

Objetivos instructivos:

- Adquirir un sistema de conocimientos y habilidades que trasciendan en la formación integral de la personalidad y les permitan potenciarse con eficiencia en el cumplimiento de sus metas académicas y profesionales durante su formación, incluidas las relacionadas con el uso de la bibliografía en inglés sobre su especialidad.

- Utilizar con eficiencia procedimientos para la búsqueda de información especializada a través de diferentes fuentes de referencia bibliográfica, incluidas enciclopedias, publicaciones periódicas, libros de textos, etc.

Los contenidos

Se manifiestan en la selección de los elementos de la cultura que serán adquiridos por los estudiantes en su formación. En este caso, los contenidos se expresan a través del sistema de conocimientos, habilidades y valores que se pretenden desarrollar en ellos a través de la Disciplina de IFE.

Sistema de conocimientos:

En la actualidad, el sistema de conocimientos de la Disciplina se estructura alrededor de los aspectos lingüísticos, funcionales y culturales de la lengua inglesa, entre ellos, las funciones comunicativas correspondientes al estilo científico (describir, definir, clasificar, argumentar, hacer generalizaciones), las temáticas de interés profesional, cultural, ético, filosófico y aspectos específicos del plano de la morfosintaxis y el léxico correspondiente al sistema de la lengua:

- Los exponentes lingüísticos (palabras relacionantes) de las funciones y técnicas retóricas empleadas en el discurso científico.
- Las formas verbales más comúnmente empleadas en el discurso científico (presente y futuro simple activo, presente simple pasivo).
- Los pronombres como elementos de cohesión.
- Las palabras (y raíces) de origen griego o latino.
- Las palabras terminadas en *ing* (sustantivos, pre y post- modificadores).
- Los procesos de formación de palabras (composición, afijación, acortamiento, cero-derivación).
- Las oraciones subordinadas (adjetivas y adverbiales- énfasis especial en las oraciones condicionales).

Un lugar especial en el programa que proponemos lo ocupan también los conocimientos de los estudiantes sobre sus estilos de aprendizaje como vía para llegar a conocerse a sí mismo. Estos conocimientos no resultan conocimientos importantes solo en el sentido de una disciplina escolar como la lengua extranjera, lo son para cualquier aprendizaje e incluso cualquier aspecto de la vida del ser humano. Además de constituir un punto de partida para que él reconozca sus fortalezas y debilidades en cuanto a sus formas de percibir y procesar la información, de orientarse social y temporalmente, y llegue a ser más eficiente en su desempeño escolar. Conocer sobre los estilos de aprendizaje constituye una vía para llegar a conocer a los demás, entablar relaciones afectivas con los compañeros de grupo y el profesor sobre la base del respeto y la cooperatividad.

Sistema de habilidades:

El sistema de habilidades de esta asignatura queda estructurado a partir de la integración de las habilidades lingüísticas y las conformadoras del desarrollo personal a través de los siguientes grupos de habilidades:

- d. Habilidades relativas a la búsqueda y comprensión de la información.
- e. Habilidades relacionadas con el planteamiento y consecución de metas y con la organización temporal general de la vida cotidiana.
- f. Habilidades relativas a la comunicación y a la relación con los demás.

En cuanto a las habilidades de búsqueda y comprensión de la información, reconocemos entre el conjunto de acciones de carácter lingüístico, semántico y pragmático que deberán desarrollar en los estudiantes, las siguientes:

- Búsqueda bibliográfica a través del uso de fichas de contenido, *current content* y otros sistemas de información científica.
- Utilización de fuentes de referencia, libros de textos y publicaciones periódicas.
- Reconocimiento del propósito del autor, a partir de la idea general, información relevante o específica.
- Comprensión del valor comunicativo de un párrafo, bloque informativo o de un texto en su totalidad.
- Inferencia de significados.
- Resumen del contenido de un texto.
- Evaluación crítica de lo leído.
- Uso eficiente de diccionarios bilingües y de la especialidad.

Y las asociadas al autoconocimiento de los estilos de aprendizaje:

- Caracterización (reconocimiento) de los estilos preferidos de aprendizaje.
- Valoración de los estilos preferidos de aprendizaje en el marco de la diversidad de formas de aprender.
- Adquisición de procedimientos versátiles de aprendizaje.

Sistema de valores:

Aprender a comprender, aprender a planificarse en el tiempo, y aprender a convivir y cooperar con los demás, constituyen aprendizajes básicos que generan una amplia gama de valores entre los que sobresalen los referidos al respeto a sí mismo y a los demás, la cooperatividad, la solidaridad, la independencia, el sentido del tiempo, la responsabilidad individual y colectiva. Sin embargo, la principal transformación que se deriva del enfoque que proponemos, viene dada por el nuevo sentido que adquiere la Disciplina en el marco del currículo universitario. Al respecto es válido apuntar que, centrando la enseñanza del IFE en el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje, la disciplina adquiere un valor desarrollador en tanto el aprendizaje estaría en función no solamente de habilidades lingüísticas que le permitan al estudiante acceder a la bibliografía especializada publicada en inglés sino también habilidades de conformadoras de su crecimiento personal.

Contribuir a la concientización y personalización de los valores en nuestros estudiantes no ha de convertirse sin embargo, en un acto mecánico o derivado de una aspiración voluntarista, sino un proceso prolongado de construcción, de conformación individual en la propia y cada vez más compleja interacción que el sujeto va estableciendo a través de los contenidos en el marco del proceso docente- educativo. Este proceso de interiorización del valor, de darle un sentido propio, personal significativo a aquel contenido que desde lo social se presenta, demanda análisis, reflexión, plena comprensión de sí mismo, y en tal sentido, el autoconocimiento de los estilos de aprendizaje puede derivar en un paso importante en dicha interiorización de los valores que pretendemos formar en los estudiantes.

Por otra parte, para promover el proceso de configuración y afianzamiento individual del valor resulta imprescindible la creación y defensa de espacios para la reflexión, la discusión y el debate, posibles de propiciar a través del trabajo en grupos, del aprendizaje cooperativo. Ello por supuesto, supone la posibilidad de brindar márgenes para la contradicción, la coexistencia de puntos de vista contrapuestos, la discrepancia e, incluso, para el error reflexivo en tanto este, es también un camino insoslayable para construir un sentido con respecto al contenido que se desea transmitir.

La creación de espacios reales de manifestación de la individualidad a través de métodos de enseñanza y aprendizaje que propicien la cooperatividad, posibilita la construcción de valores que ayuden al estudiante a ser mejores como personas, a conocerse él y los demás, a dilucidar el sentido de la vida.

Métodos: Como método fundamental para implementar el programa se propone el método práctico- consciente con enfoque comunicativo centrado en tareas, caracterizado por:

- Expresar situaciones problemáticas que demanden la búsqueda activa del conocimiento y el protagonismo del alumno
- Ser lingüísticamente exigentes, motivantes, variadas y pluri- intencionadas
- Incentivar la constante reflexión sobre el aprendizaje.
- Tener un carácter interdisciplinario.
- Concebirse en un creciente nivel de complejidad.

En general, el docente a la hora de diseñar las tareas debe tomar en cuenta el aspecto de la actividad verbal a tratar, el material lingüístico disponible, la gradación de las dificultades, el centro de atención y las etapas de desarrollo de hábitos y habilidades (Beltrán R., 1987) en aras de hacer estas asequibles al estudiante y ajustables a su nivel de conocimientos, su motivación y estilo personal de aprendizaje. Por otra parte, debe asumirlas como una vía para potenciar el conocimiento sobre si mismo y sobre el proceso de aprendizaje, propiciando que los estudiantes reflexionen sobre el por qué hacen lo que hacen, indaguen en la utilidad de la actividad que realizan, en fin, se orienten hacia el control de su propio aprendizaje.

Muy a tono con la naturaleza desarrolladora de este método, consideramos también importante tomar en cuenta las amplias posibilidades pedagógicas que brinda el llamado método de proyectos, a través del cual es posible conducir al alumno a un uso concreto de la lengua a partir de su implicación afectiva, en la que éste bajo la guía del profesor decide qué va hacer y cómo lo va a hacer, involucrándose en actividades centradas en un tema de su interés más que en tareas lingüísticas específicas. En el trabajo de proyecto los estudiantes pueden trabajar individual y cooperativamente para lograr un objetivo común.

Evaluación: Como alternativa a la forma tradicional de evaluar el aprendizaje, en el presente programa se promueve la evaluación de carácter formativo, en la que se enfatiza la autoevaluación y coevaluación del alumno.

Entre los métodos y procedimientos de evaluación que se proponen, están los seminarios-talleres y los proyectos de portafolio, los que se corresponden adecuadamente con los métodos y formas concebidas en nuestro sistema, además de responder a los objetivos planteados en términos del desarrollo de estilos de aprendizaje que favorezcan la formación integral de la personalidad del futuro profesional universitario.

Organización de los contenidos por unidades- temas

En general, en la selección de los temas que conforman los contenidos del programa se tuvieron en cuenta los tres grupos de habilidades conformadoras del desarrollo personal integradas con las habilidades lingüísticas tradicionalmente tratadas en el marco de los cursos de IFE: las habilidades de búsqueda y procesamiento de la información, las habilidades de organización del tiempo y las habilidades de interacción social.

El programa tiene una clase introductoria en la que el profesor podrá promover la reflexión y el debate entre los estudiantes acerca del proceso de aprendizaje, y las formas de cada persona aprender. Luego de una reflexión grupal que podrá encaminarse a través de una lluvia de ideas, el profesor podrá aplicarles el instrumento de los estilos de aprendizaje (el propuesto por este autor u otro). Una vez que los propios alumnos procesen y analicen los

datos del diagnóstico de forma individual o por parejas, se podrá promover el trabajo por equipo con la utilización de la técnica de “Adivina quién es”.

Entre los objetivos de estas actividades está no solo que el profesor conozca los estilos de aprendizaje de sus estudiantes sino también que el propio alumno desarrolle su autoconocimiento y reconozca la importancia de dicho conocimiento y la necesidad de enriquecer sus formas particulares de aprender.

En la concepción de las restantes 3 unidades que conforman el programa se parte de la idea de concientizar en los estudiantes la importancia y uso práctico de cada conjunto de habilidades conformadoras del desarrollo personal. Al finalizar la unidad No. 2 el profesor podrá incentivar en los estudiantes el desarrollo de un proyecto referativo con el fin de poner en práctica las habilidades de búsqueda y procesamiento de la información adquiridas. Esta experiencia en la realización del proyecto referativo creará bases para el comienzo de un proyecto más ambicioso: el proyecto científico en el cual el estudiante podrá integrar y aplicar todas las habilidades y conocimientos adquiridos durante el curso.

| Unidad | Título | Horas clase |
|-----------------|---|--------------------|
| UNIT I | Introduction to the course. | 4 hours |
| | Exploring and Assessing your Learning Styles Preferences. The Importance of Study Skills | 4 hours |
| UNIT II | Learning to Find and Understand Information | 18 hours |
| | Using the library: the reference sources | 2 hours |
| | Anticipating the content (previewing and predicting) | 2 hours |
| | Recognizing the topic and main ideas | 2 hours |
| | Skimming and scanning | 2 hours |
| | Recognizing patterns of textual organization (definitions, classifications, descriptions, generalizations, arguments) | 4 hours |
| | Summarizing | 2 hours |
| | Open Forum: The Bibliography Project | 2 hours |
| UNIT III | Learning to Manage the Time | 10 hours |
| | How to plan and optimize time | 4 hours |
| | The importance of setting up short and long-term goals | 2 hours |
| | Decision taking | 2 hours |
| | Life and professional projects | 2 hours |
| UNIT IV | Learning to Cooperate | 12 hours |
| | The importance of cooperation in the academic and professional lifes | 2 hours |
| | Developing affective interpersonal relations. Emotional intelligence: the key to succeed | 4 hours |
| | How to study and work in groups | 4 hours |
| | Open Forum: Scientific Projects | 4 hours |
| | Conclusions | 2 hours |

Orientaciones metodológicas

En general, para la implementación del programa se parte de las siguientes premisas metodológicas:

7. El profesor como potenciador del desarrollo del alumno.
8. El conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje como objetivo y eje vertebrador del proceso docente- educativo.
9. La atención a la diversidad y la personalización del proceso.
10. Estructuración del proceso de enseñanza- aprendizaje del IFE en la búsqueda activa del conocimiento por parte del alumno.
11. La cooperatividad como forma de organizar el espacio durante el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera.

El perfeccionamiento de este programa se orienta a la concepción de actividades que conduzcan a los estudiantes a aprender a aprender, a tomar conciencia sobre su aprendizaje, a desarrollar conocimientos, habilidades y valores a través de la vivencia, la experimentación y la reflexión sobre sí mismos.

La primera unidad de la asignatura se corresponde con el tema: *Exploring and Assessing your Learning Styles Preferences* y su ubicación a inicios del curso obedece a la importancia que para el aprendizaje del alumno en lo sucesivo tendrá el autoconocimiento y la valoración de sus estilos preferidos de aprendizaje. Para la primera clase de esta unidad (la cual puede ser conducida en lengua materna o lengua extranjera en dependencia del nivel lingüístico que el profesor aprecie en los alumnos), se propone utilizar el cuestionario de autorreporte confeccionado por el autor para caracterizar los estilos preferidos de aprendizaje de los estudiantes.

El profesor tendrá la opción de desarrollar el diagnóstico en su totalidad o de realizarlo por secciones de acuerdo a las dimensiones de los estilos de aprendizaje. Una vez respondido el cuestionario por parte del alumno, se le puede solicitar intercambiar sus respuestas con el compañero más cercano a fin de que procesen los datos paralelamente. El profesor indicará cómo hacerlo según los ítems que respondan a cada estilo preferido de aprendizaje. A continuación le pedirá a cada estudiante valorar los resultados obtenidos, intercambiando los datos con el compañero. Al final se dará la posibilidad de apreciar por pareja los resultados del cuestionario, tomando en cuenta además la autovaloración de cada estudiante.

Este intercambio puede enriquecer los resultados del instrumento sobre la base del conocimiento de los alumnos sobre sí mismo y sobre los integrantes del grupo. Ello puede dar paso incluso, al trabajo en pequeños grupos cuyo tema de discusión sea los estilos preferidos de aprendizaje de cada miembro del grupo. A continuación el profesor puede proponer una actividad también grupal sustentada en la técnica del *Adivina quién es*, también propuesta en esta investigación, a fin de darle continuidad al debate sobre los estilos preferidos de aprendizaje de los miembros del grupo. La clase puede terminar con la realización de una composición sobre el tema "Mis formas preferidas de aprender".

La segunda clase de esta unidad puede estar dedicada al trabajo con algunos procedimientos generales que pueden ser empleados por los alumnos para mejorar sus estilos de aprendizaje, así como debatir la correspondencia entre los estilos preferidos de aprendizaje del grupo y los estilos de enseñanza de sus profesores. En general, el objetivo de estas clases estará, no en dotar a los alumnos de un conjunto de procedimientos que

pueda funcionar como recetas para perfeccionar los estilos de aprendizaje, pues ello sería imposible en una sola clase, sino el objetivo será hacer que los estudiantes concienticen cómo los estilos de aprendizaje pueden ser optimizados al igual que el propio aprendizaje, si partimos de una análisis reflexivo, siempre que sea posible, sobre cómo aprendemos. Por otro lado, es necesario que el alumno comprenda cómo podrá mejorar sus formas de aprender a través del desarrollo de las propias habilidades que se pretenden desarrollar en las demás unidades del curso.

En la Unidad No. 2 se inicia el trabajo con las habilidades de estudio. En el programa se parte de las habilidades relacionadas con la búsqueda y comprensión de la información por constituir no solo uno de los objetivos a lograr sino también ser la vía a través de la cual los estudiantes desarrollarán las demás habilidades. Durante esta unidad se instruirá al estudiante en las principales técnicas y procedimientos para el trabajo en los centros de información científica, en particular las relacionadas con el uso de las fichas de contenido, la consulta de fuentes bibliográficas, libros de textos, publicaciones periódicas y bases de datos digitalizadas. Estas actividades han de ser organizadas con la ayuda profesional del personal que atiende los centros de información científica e incluirá visitas a estos lugares, además de complementarse con informaciones que brinde el profesor a través de materiales de lectura sobre el tema.

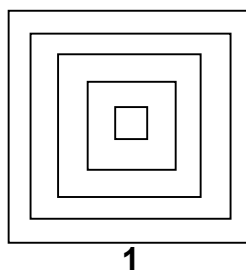
El trabajo con las habilidades de lectocomprensión ocupará un lugar especial en esta unidad, el cual puede concebirse desde el enfoque propuesto por R. Rodríguez Beltrán (1987). Se asume como sistema de ejercicios el conjunto de actividades organizadas y dirigidas por el profesor y realizadas por los estudiantes, que tiene por objeto desarrollar las habilidades pertinentes a cada aspecto de la actividad verbal, teniendo en cuenta la gradación de las dificultades lingüísticas y operacionales, así como la etapa en la que se encuentran los estudiantes en el proceso de conocimiento y que se suele dividir en ejercicios preparatorios (de acuerdo con los diferentes niveles lingüísticos) y ejercicios del habla.

Desde esta perspectiva, el profesor ha de enfatizar en la importancia, el carácter generalizable y la utilidad de la habilidad en cuestión, haciendo que los estudiantes estén mejor orientados hacia el control de su propio aprendizaje.

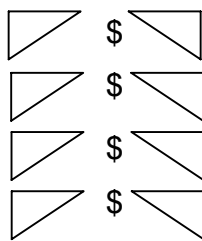
Proponemos un algoritmo para el trabajo con las habilidades, según este enfoque:

1. Introducción y presentación de la habilidad. Esta actividad puede partir de un ejemplo práctico a través del cual el profesor demuestre al estudiante la importancia de la habilidad seleccionada para lograr una lectura eficiente. A continuación mostramos un procedimiento a manera de ejemplo, referido a la habilidad de reconocimiento de los patrones textuales.

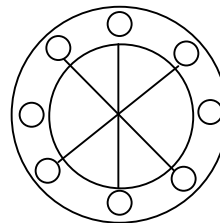
Analice durante un minuto las siguientes imágenes. Intente dibujarlas nuevamente en su libreta de acuerdo con lo que recuerde:



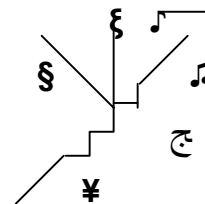
1



2



3



4

¿Cuál de las figuras resultó ser la más difícil de recordar? ¿Por qué?

Finalizada la actividad, el profesor podrá explicar a los estudiantes que posiblemente le haya costado más trabajo recordar la figura No. 4 debido a que sus elementos no están organizados ni obedecen a un patrón de organización determinado como las demás. También podrá aclarar que eso mismo pasa cuando leemos, pues nuestra mente capta con más facilidad aquella información que está estructurada, organizada, por lo que es importante desarrollar habilidades relacionadas con el reconocimiento de las formas de organización retórica del texto. Esto hará nuestra lectura más rápida y eficiente.

2. Presentación y ejercitación de los procedimientos relacionados con la habilidad.

Luego de introducir la habilidad a los estudiantes, es factible que conozcan los principales procedimientos asociados a la habilidad en cuestión. Por ejemplo, al dar a conocer a sus estudiantes la importancia de prever o predecir el contenido del texto objeto de estudio, se puede detallar algunos procedimientos convencionales que ayudan a desarrollar esta habilidad:

1. *Read the title.*
2. *Look at any pictures.*
3. *Notice if the text is divided into parts.*
4. *Read the first sentence of each paragraph.*
5. *Read the last paragraph or at least the last sentence.*
6. *Notice names, numbers, dates and words that stand out.*

Ejercitación de la habilidad. Esta actividad puede partir de la reflexión que hagan los alumnos acerca de los procedimientos usados durante la lectura de algún texto sencillo traído por el profesor como ejemplo o incluso el propio texto que utilizó para introducir la habilidad. Un ejemplo de la secuencia de ejercicios referidos a la ejercitación de la habilidad relacionada con el reconocimiento de la temática (topic) y las ideas principales:

1. Finding the topic of a list of words
2. Stating the topic of a list of words
3. Stating the topic of a list and telling which of the words in the list does not belong
4. Sorting words into two lists and stating the topics of both lists.
5. Recognizing groups of sentences which make up a paragraph because of their relationship to a common idea.
6. Recognizing or stating the topic of a dialog or conversation
7. Recognizing the topic of a paragraph.
8. Inferring the author's main idea when it is not stated in the topic sentence.
9. Identifying the main idea of longer passages.

3. Aplicación práctica de la habilidad. Para consolidar las habilidades adquiridas, es recomendable diseñar actividades en las que se utilicen textos que reclamen la sistematización de las habilidades tratadas hasta el momento. Para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, el profesor debe prever tareas de aprendizaje que estimulen a los estudiantes a la búsqueda de soluciones de las situaciones problemáticas presentadas.

Este algoritmo puede ser también aplicable a las habilidades relacionadas con la organización del tiempo y la comunicación social. En el caso de estos grupos de habilidades, el profesor ha de enfatizar la importancia que para su formación y desempeño profesional tiene el saber planificar el tiempo y además saber cooperar con los demás. Para ello podrá partir del trabajo con textos de lectura donde se resalte el valor y la importancia de planificar el tiempo y de cooperar, no solo para ser más eficientes como estudiantes sino en el futuro para ser mejores trabajadores o empresarios.

Desde el propio inicio del curso es importante que el profesor dé a conocer al alumno los métodos y las formas de evaluación alternativas que se propiciarán durante el curso,

subrayando el papel de los proyectos, la realización de los seminarios- talleres y los portafolios. Al inicio de la segunda unidad se referirá al proyecto bibliográfico como vía para sistematizar y poner en práctica las habilidades desarrolladas hasta ese momento. Ya en la unidad 3 comenzará a estimularlos para la selección del tema de su proyecto investigativo y les indicará la metodología a seguir para su ejecución. En cada caso es importante tomar en cuenta los siguientes pasos:

- 1. Definición del tema y objetivo principal del proyecto.**
- 2. Preparación del proyecto**
- 3. Ejecución del proyecto.**
- 4. Juicio o apreciación del resultado.**

Para el diseño y realización del proyecto el profesor deberá apoyarse en la labor del *team-teaching* en aras de asegurar la concepción de proyectos que además de responder a los intereses personales de los estudiantes, se adecuen a sus necesidades profesionales. La participación de profesores de la especialidad puede ser beneficiosa también durante la realización de los tutoriales, a los que los estudiantes podrán asistir en busca de la ayuda y el asesoramiento especializado de sus tutores.

En cuanto a la realización de los seminarios- talleres, es recomendable responsabilizar a los estudiantes con toda su organización y realización en aras de hacer que se sientan verdaderamente comprometidos con la actividad y potencien su propia iniciativa y creatividad.

Propiciar sistemática y periódicamente la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes del aprendizaje y los resultados obtenidos a medida que se desarrollen las diferentes actividades durante el curso. Finalmente, la clase destinada a las conclusiones del curso el profesor ha de posibilitar la valoración general por parte de los estudiantes, pudiéndose usar la técnica del PNI (positivo, negativo e interesante) además de propiciar sistemática y periódicamente la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes acerca del aprendizaje y los resultados obtenidos durante el curso.

Anexo No. 10

CUESTIONARIO PARA LA DETERMINACIÓN DE LOS EXPERTOS

Objetivo: Determinar los expertos que validarán los indicadores del sistema didáctico propuesta y la metodología para su instrumentación en la práctica educativa.

Compañero (a):

Le pedimos que nos ayude en la investigación que desarrollamos, realizando una auto- evaluación de sus conocimientos sobre la temática: Los estilos de aprendizaje como centro de un sistema didáctico del Inglés con Fines Específicos. Su ayuda será mayor en la medida que usted sea más sincero.

Nombre y Apellidos: _____

Calificación profesional: Licenciado _____ Master _____ Doctor _____

Años de experiencia en la labor docente: _____

Años de experiencia en la labor investigativa: _____

Cargo que ocupa: _____ Años en el cargo: _____

Categoría Docente: P. Inst. _____ P. Asist. _____ P. Aux. _____ P. Tit. _____ P. Adj. _____

1. Marque con una cruz (x) en la casilla que le corresponda, el grado de conocimientos que usted posee acerca del tema (Didáctica de la Educación Superior), valorándolo en una escala de 0 a 10. La escala es ascendente, considerando 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10 el de poseer pleno conocimiento de la problemática tratada.

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | | | | | | | | | | |

2. Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido en su conocimiento y criterios acerca del tema de la superación de docentes. Marque con una cruz (X) según considere.

| FUENTES DE ARGUMENTACIÓN | Grado de influencia de cada fuente | | |
|---|------------------------------------|-------|------|
| | Alto | Medio | Bajo |
| Análisis teóricos realizados por usted. | | | |
| Su experiencia obtenida de la actividad práctica. | | | |
| Estudio de trabajos sobre el tema, de autores cubanos. | | | |
| Estudio de trabajos sobre el tema, de autores extranjeros. | | | |
| Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero. | | | |
| Su intuición sobre el tema abordado. | | | |

- 3- ¿Pudiera explicar brevemente cómo concibe en su práctica educativa el trabajo con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes?

Anexo No. 11

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS EXPERTOS

Objetivo: Conocer la validez de los indicadores que se proponen.

Compañero (a):

El presente cuestionario tiene como objetivo constatar la validez del sistema didáctico que proponemos para la Disciplina Lengua Extranjera, así como la metodología para su implementación en la práctica, por lo que teniendo en cuenta su experiencia, le solicitamos su colaboración en responder a la siguiente encuesta. Para ello le anexamos un documento resumen del sistema y la metodología que proponemos.

1. Valore la calidad de los diferentes indicadores del sistema didáctico y la metodología que proponemos. Los indicadores se le presentan en una tabla y usted puede emitir su juicio o valoración marcando con una cruz en la columna que considere, atendiendo a los normotipos correspondientes: I - Inadecuado; PA – Poco adecuado; A – Adecuado; BA – Bastante adecuado; MA – Muy adecuado.

| No | INDICADORES | I | PA | A | BA | MA |
|----|--|---|----|---|----|----|
| 1 | Concepción del proceso de enseñanza- aprendizaje del IFE en el marco de un sistema didáctico centrado en los estilos de aprendizaje. | | | | | |
| 2 | Concepción de los componentes personales del sistema didáctico. | | | | | |
| 3 | Concepción del problema, objeto y objetivo del sistema propuesto. | | | | | |
| 4 | Concepción de los contenidos del sistema didáctico propuesto (conocimientos, habilidades y valores) | | | | | |
| 5 | Concepción de los métodos didácticos del sistema. | | | | | |
| 6 | Concepción de los medios y las formas del sistema. | | | | | |
| 7 | Concepción del sistema de evaluación del sistema. | | | | | |
| 8 | Carácter integrador y holístico que caracterizan las relaciones entre los diferentes componentes que conforman el sistema. | | | | | |
| 9 | Adecuada relación entre el sistema didáctico propuesto y la metodología diseñada para su introducción en la práctica educativa. | | | | | |
| 10 | Exigencias metodológicas a tomar en cuenta para la introducción del sistema didáctico propuesto en la práctica educativa. | | | | | |
| 11 | Fases principales de la metodología y sistema de acciones propuesto para la aplicación del este en la práctica. | | | | | |
| 12 | Concepción del programa de la asignatura Inglés II. | | | | | |
| 13 | Concepción de los instrumentos de diagnóstico para la caracterización de los estilos de aprendizaje de los estudiantes | | | | | |

2. Desea emitir alguna valoración general o algún criterio (favorable o no) acerca de los indicadores del sistema o de la metodología para su implementación en la práctica. En caso necesario tenga el gusto de referirlo a continuación.

Anexo No. 12

Resultado de la caracterización de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de 1er. año de la carrera Ingeniería Agrónoma, objeto del pilotaje realizado

| Estilos relacionados con las formas de percibir la información | | Estilos relacionados con las formas de procesar la información | | Estilos relacionados con las formas de orientarse en el tiempo | | Estilos relacionados con las formas de orientarse socialmente | |
|--|----------------|--|-----------|--|------------|---|---------------|
| Visual | Verba-auditivo | Global | Analítico | Planificado | Espontáneo | Cooperativo | Independiente |
| 16 | 7 | 13 | 10 | 17 | 6 | 14 | 9 |

